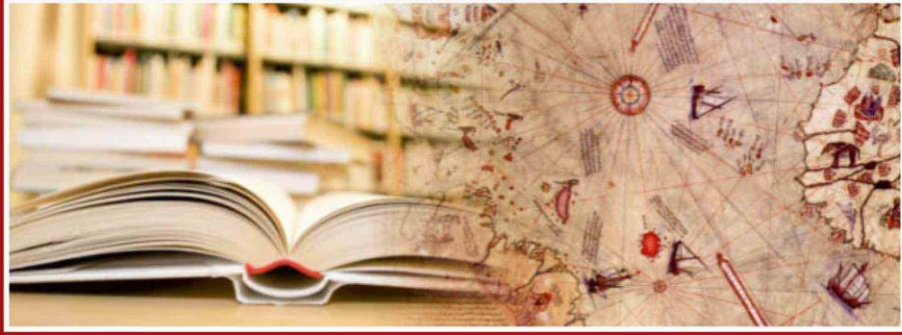


ISSN 2146-4219

ዲያሌክቶሎጎስ

ዲያሌክቶሎጎስ
Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Bahar/Spring 2021 Issue/Sayı 26



Bahar/Spring 2021 Issue/Sayı 26

Diyalektolog - Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of National Social Sciences



Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog- Journal of National Social Sciences

ISSN: 2146 - 4219

BAHAR SPRING 2021 • SAYI ISSUE 26



Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog Journal of National Social Sciences

ISSN: 2146 - 4219

Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimlerin bütün alanlarında ulusal boyutta, hakemli bir dergidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme sürecinde **Çift Kör hakemlik sistemi** uygulanmaktadır. Kış/Aralık, Bahar/Nisan ve Yaz/Ağustos sayısı olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. *Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*'ne gönderilen yazılar, önce yayın kurulunca dergi yazım ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları ile tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Yayımlanan yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları **Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi**'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

EBSCHO

SOBIAD

ARAŞTIRMAX

ACADEMIC KEYS

SIS (Scientific Indexing Services)

ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

ICI (International Citation Index)

INFOBASE INDEX

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Yasin DOĞAN

diyalektologdergi@gmail.com



Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Journal of National Social Sciences

BAHAR/SPRING 2021 ● SAYI / ISSUE 26

Editör / Editor in Chief

Dr. Yasin DOĞAN

Editör Yrd / Vice Editor

Dr. Fatma TORUN

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi

Dr. Adnan ALTUN- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi

Dr. Ülker ŞEN -Gazi Üniversitesi

Dr. Fadime TOSİK DİNÇ -Gaziantep Üniversitesi

Dr. Hakan EVİN- Adıyaman Üniversitesi

Dr. Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi

Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ- Adıyaman Üniversitesi

İletişim / Communication

Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi | Eğitim Fakültesi DENİZLİ

Telefon: +905426050023

E-posta/email: diyalektologdergi@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Nisan 2021 / April 2021

ISSN: 2146-4219

Hakemler ve Danışma Kurulu

Referees and Advisory Board

- Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN - Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bedri SARICA- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Bernt BRENDEMOEN - Oslo University
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ - Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin PEKACAR - Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim USTA - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ – Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN USER - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Hacı Bayramı Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ - Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AÇA- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR- Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH- Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖNER- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir İLHAN – Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan DOĞAN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Osman MERT - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ - Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Recep TOPARLI - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Saadetin ÖZÇELİK - Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut TOK - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ- Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KAVUKÇU- Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ZERENLER- Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramilya YARULLİNA YILDIRIM- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Sevil SAYGI- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ –Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Engin ÖNER- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ-Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan BAYRAK – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM – Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI- Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar YAVUZ – Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Figen GÜNER DİLEK - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK - Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Talip YILDIRIM – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÇELİK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN- Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Aykut EDİYOR- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ÖZER- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ÖZEK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim İŞİTAN- Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. İlkin GULİYEV- Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Nazmi ÖZEROL- İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sueda ÖZBENT -Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban KABASAKAL- Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur ABAKAY- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki COŞKUNER- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Cercis TANRITANIR- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN- Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK-Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih MURATHAN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mehmet UĞURLU- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AY- Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cahit BAŞDAŞ - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem AYAN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsine UZUN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Kahraman MUTLU - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZŞAHİN – Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFÇİ - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLSEVİN – Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahar AŞÇI-Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA- Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talat DİNAR-Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemil GÜLSEREN- Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN- Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çulpan ÇETİN -Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN- Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Meltem ERDEM UÇAR - Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN -Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hacer GÜLŞEN- İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER-Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İker DERE- Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan SÜKLÜM- Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DEMİR- Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan UYANIK- Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Binnur ERDAĞI DOĞUER -Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKAŞ- Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rengim SİNE- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU- Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Derya ORHAN GÖKSÜN- Adıyaman Üniversitesi

BU SAYININ (26. SAYI) HAKEMLERİ
THE REFEREES OF THIS ISSUE
(26th ISSUE)

Prof. Dr. Ahmet KARA- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mithat AYDIN- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulvahap AKINCI- Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ- Ankara Hacı Bayramı Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Derya UZUN AYDIN- Batman Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp İZCİ- İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY- Düzce Üniversitesi,
Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ- Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan PERKTAŞ- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işıl Usta KARA- Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail COŞKUN- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melek KABA-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Öğr. Üyesi Yunus KOÇ- Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Menderes ALPKUTLU- Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU- Pamukkale Üniversitesi
Dr. Fatmir MEHMETİ- Prizren Üniversitesi
Dr. Kadir AYDIN- Adıyaman Üniversitesi
Öğrt. Gör. Dr. Filiz AYDEMİR- Adıyaman Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fidan ÇERİKAN UĞUR- Pamukkale Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. İPEK TAŞDEMİR- Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi



BAHAR/SPRING 2021 ● SAYI ISSUE 26

EDİTÖRDEN

Kıymetli Bilim İnsanları ve değerli okuyucular,

Akademik dergiler, ülkemizde ve dünyada bilgiyi her tarafa ulaştıran önemli kanallardır. Bilgi ne kadar değerli olursa olsun, muhataplarına ulaşmadığı sürece herhangi bir değer ihtiva etmez. Nasıl ki okul, bilgi, bilim insanı vb. unsurlar bilim zincirinin birer parçasıysa, ortaya konan bilgileri dünyanın dört bir yanına ulaştıran akademik dergiler de bu zincirin en az onlar kadar önemli bir parçasıdır. Diyalektolog dergisi bu konuda üzerine düşeni başarıyla yerine getirmektedir. **12. Yılında 26. sayıda** sizlerin karşısına **11** adet makale ve bir kitap tanıtımı ile çıkmış bulunmaktayız. Bu yayınlar, ilgili hakem sürecinden sonra dergideki yerlerini almıştır. Bu sayı dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki (27) sayısı Ağustos ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da sosyal bilimler alanına emek veren bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

Dr. Yasin DOĞAN

Editör

Nisan - 2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<u>Sayfa/</u> <u>Page</u>
Ayşegül ATAY- Türkçe ve Japoncada Özne İşaretleyicisi/ Subject Pointer In Turkish And Japanese	1-20
Kıymet DEĞİRMENCİ TORAMAN -Fahri KILIÇ- Osmanlı'da Kadınların Eğitimi İçin Nuriye Ulviye Hanım'ın Yürüttüğü Faaliyetler/ Activities Carried Out by Nuriye Ulviye Hanım for Women's Education in The Ottoman Empire	21-42
Ekin AKDENİZ- Klasik Örgüt Kuramlarının Henri Fayol'un Katkıları ile İncelenmesi/ Studying Classical Organization Theories with the Contributions of Henri Fayol	43-57
Mevlüt Metin TÜRKTAŞ- Neşe TAŞ - Kentleşme Sürecinde Alevi Ritüelleri ve İnanç Pratiklerindeki Değişmeler (İstanbul-Sivas Örneği)/ Alterations in Alevi Rituals and Belief Practices Through Urbanization (Istanbul-Sivas Example)	59-72
Tuğçe AKYOL- Ebeveyn Tutumları İle Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/ Examining the Relationship Between the Parental Attitudes and Preschool Children's Decision Making Skills	73-93
Avdyll KASTRATİ- The Importance of Adaption of Teaching Methods to Students' Learning Styles in Higher Secondary School / Öğretim Modellerinin Lise Öğrencilerin Öğrenme Stillere Uyarlanabilirliğinin Önemi	95-111
Feride İmrana ALTUN- İstanbul Hipodromu'ndaki (Atmeydanı) Obelisk'in (Dikilitaş) Kaidesi Üzerine Bir Değerlendirme / An Evaluation on the Base of Obelisk (Dikilitaş) in Istanbul Hippodrome (Atmeydani)	113-137
Eda TOK- Klasik Türk Şiirine Misafirperverliğin Yansıması/ The Reflection of Hospitality to Classical Turkish Poetry	139-147

Kaan DİYARBAKIRLIOĞLU- Jean Baudrillard'ın Simülasyon Teorisi ve Körfez Savaşı Üzerinden İncelenmesi: Kavram ve Eleştiriler / Jean Baudrillard's Simulation Theory and the Rememon over the Gulf War: Concepts and Criticisms 149-162

Şehmus UZUNER- Mehmet YILDIZ- Türkiye ve Cezayir Millî Mücadelelerinin Ders Kitaplarına Yansımalarının Karşılaştırılması ve Uluslararası İlişkiler Bağlamındaki Yeri/ Comparison of Reflections of Turkish and Algerian National Struggles in Textbooks and Their Place in The Context of International Relations 163-180

Agim BUJARİ- Lower Secondary School Teachers in Students' Critical Thinking Skills Development/ Ortaokul Öğretmenleri Tarafından Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi 181-200

TÜRKÇE VE JAPONCADA ÖZNE İŞARETLEYİCİSİ

Ayşegül ATAY¹

Özet

Türkçe ve Japoncanın sözdizimi aynıdır. Her ikisinde de cümle, özne-yüklem (ÖY) / özne-nesne-yüklem (ÖNY) sıralamasından oluşmaktadır. Bu durum sondan eklemeli dil özelliği taşıyan Türkçe ve Japoncanın benzerliklerinin bir göstergesidir. Yabancı dil eğitimi açısından bu benzerlikler, Japonlar için Türkçe, Türkler için Japonca öğrenmeyi kolaylaştırır. Ancak, her iki dile yakından baktığımızda, Türkçede özne yalın halde iken, Japoncada özne belirleyicisi olarak *wa* ve *ga* ekleri karşımıza çıkar. Örneğin, *Tarō wa gakusei desu* (*Tarō öğrencidir*) / *Ame ga futteimasu* (*yağmur yağıyor*) / *Kono hon-wa Tanakasan-ga kaita* (*Bu kitabı Tanaka san yazdı*) şeklindeki üç cümleyi ele alalım. Bu cümlelerde koyu renkli olanlar “özne”, altı çizili olanlar “konu”dur. İlk iki örneğin Türkçe karşılıklarında “özne” olan cümle ögesi, Japoncada “konu” ve “özne” olarak belirtilmektedir. Hem konu hem de öznesi olan üçüncü cümlenin Türkçedeki öğeleri ise değişiklik göstermektedir. Her iki dildeki bu farklılık özellikle anadili Türkçe olan öğrenciler ve öğretenler için sorunlu bir noktadır. Bu nedenle, araştırmamızda Türkçe ve Japoncadaki *özne* ve Japoncadaki *konu* olan cümle ögesinin işlevi üzerinde durulmuş ve bunların Türkçede hangi öğeler olduğu karşılaştırma yöntemiyle belirlenmiştir. Ayrıca, bu iki dildeki özne-yüklem uyumu ve gizli özne kullanımları karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Japonca, özne, konu, *wa* ve *ga*, gizli özne

SUBJECT POINTER IN TURKISH AND JAPANESE

Abstract

The syntaxes of Turkish and Japanese are the same. In both of them, a sentence consists of the subject-verb (SV) / subject-object-verb (SOV) order. This situation is an indication of the similarities of Turkish and Japanese, which are additive languages. In terms of foreign language education, these similarities make it easier to learn Turkish for Japanese and Japanese for Turks. However, when both languages are examined in more detail, while the subject is in a simple form in Turkish, “*wa*” and “*ga*” are the determinants of the subject in Japanese. For example, consider this three sentences, *Tarō wa gakusei desu* (*Tarō is a student*) / *Ame ga futteimasu* (*it's raining*) / *Kono hon-wa Tanakasan-ga kaita* (*Tanaka san wrote this book*). In these sentences, those in bold are "subject", and those underlined are "topic". The sentence element, which is "subject" in the Turkish equivalents of the first two examples, is specified as "subject" and "topic" in Japanese. The Turkish elements of the third sentence, which are both subject and topic, differ. This difference in two languages is a problematic point especially for learners and teachers whose native language is Turkish. Therefore, this research focused on the function of the "subject" in Turkish and Japanese and the topic sentence element in Japanese. These elements in Turkish are determined by the method of comparison. In addition, subject-verb congruence and hidden subject usages in these languages were compared.

Keywords: Turkish and Japanese, subject, topic, *wa* and *ga*, hidden subject

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi Japon Dili ve Edebiyatı, e-posta: ataysegul@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8819-4959

GİRİŞ

Diller; kullanışları, yapıları ve kaynakları açısından üç farklı sınıfa ayrılmaktadır (Ak, 1982). Yapıları açısından sondan eklemeli dil özelliği taşıyan Türkçe ve Japonca sözdizimi açısından benzerlik göstermektedirler². Her ikisinde de cümle, özne-yüklem (ÖY) / özne-nesne-yüklem (ÖNY) sıralamasından oluşmaktadır. Yabancı dil eğitimi açısından bu benzerlikler, Japonlar için Türkçe, Türkler için Japonca öğrenmeyi kolaylaştırır. Ancak, her iki dile daha ayrıntılı baktığımızda, Türkçede özne yalın hâlde iken Japoncada özne belirleyicisi olarak *wa* ve *ga* ekleri karşımıza çıkar. Örneğin, *Tarō wa gakusei desu* ve *Ame ga futteimasu* cümlelerinin Türkçe karşılıkları sırasıyla *Tarō öğrencidir* ve *yağmur yağıyor* cümleleridir. Bunların özneleri ise *Tarō* ve *yağmur* sözcükleridir. Ancak, Japonca cümlelerde ise *Tarō-wa* sözcüğü, “konu”, *ame-ga* sözcüğü ise “özne” konumundadır. Örneklerde görüldüğü gibi, Türkçede *özne* olan cümle ögesi, Japoncada *konu* ve *özne* olarak belirtilmektedir. Ayrıca, *Kono hon-wa Tanakasan-ga kaita* (Iori, 2020, s. 26) (*bu kitap Tanaka san yazdı*) gibi hem *wa* hem de *ga*’nın bulunduğu cümlelerde *özne* ve *konu* varsa, bunların Türkçe çevirilerindeki cümle öğeleri nasıl olur? Her iki dildeki bu farklılık özellikle anadili Türkçe olan öğrenciler ve öğretmenler için sorunlu bir noktadır. Bu nedenle, araştırmamızda Türkçe ve Japoncadaki “özne”, özne-yüklem uyumu ve Japoncadaki *konu* olan cümle ögesinin işlevi üzerinde durduk ve bunların Türkçede hangi öğeler olduğunu karşılaştırma yöntemiyle belirledik.

Bu araştırmada alanyazın taramasıyla ilgili kaynakları inceledik, iki dil arasında karşılaştırma yaptık. Öncelikle, *özne* konusunda her iki dile ilgili çalışmalara bakarak iki dilde öznenin ne olduğunu betimledik. Diğer bir ifadeyle, Japoncadaki *özne* ve *konu* adlı dilbilgisel öğelere ait cümlelerin Türkçe çevirisi üzerinden Türkçedeki işlevlerinin *özne* dışında başka hangi öğeler olduğunu saptadık. Burada, Japoncadaki *özne* ve *konu*’nun Türkçedeki *özne* ile olan benzerliğini ve varsa *özne* dışında hangi öğeler olduğunu belirlemek amacıyla karşılaştırma yöntemini kullandık. Bu karşılaştırmada Iori (2020)’nin *konu olan ama özne olmayan “wa” ve hem konu hem özne olan “wa”* bakış açısını benimsedik ve çözümleme ve değerlendirmemizi bu bakış açısına göre yaptık. Çalışmamızın bütüncesini, incelediğimiz kitap, makalelerdeki cümleler oluşturmaktadır. Araştırmada ilk olarak konumuzla doğrudan ya da dolaylı bağlantısı olan çalışmaların tanıtımını yaptık. Burada, ele aldığımız bu konunun derinlemesine incelenmediğini de göstermiş olduk. Sonraki “Türkçe ve Japoncada özne ile ilgili tanımlar” başlığı altında her iki dilde özne kavramının tanımlarına ve örnek cümlelere yer vererek karşılaştırdık. Türkçede özneye baktığımızda; özne ile ilgili tanımların her birinin cümlelerde aynı öğeyi (özneyi) göstermesi ve öznenin yalın hâlde olduğunu kabul etmeleri noktasında birleştiklerini gördük ve Türkçe açısından bir sorun görmedik. Ancak, Japoncada özne ile ilgili tanımlara baktığımızda, Türkçede yalın hâlde olan *özne*’nin Japoncada *özne işaretleyicisi* ve *konu işaretleyicisi* olarak iki farklı ekle işaretlenmesi ve bununla ilgili tanımların çeşitlilik göstermesinin anadili Türkçe olanlar için sorunlu olduğunu tespit ettik. Bu nedenle Japoncada *özne* ve *konu* öğeleri için yapılan tanım ve tartışmaları temel alarak Türkçe ile karşılaştırma yöntemiyle tespit ettiğimiz sorunları tablolarla açıkladık.

² Tekin (1993), “Altay Dil Ailesi ve Japonca” adlı kitabında Türkçe ve Japoncadan örnek vererek Altay dil ailesine ait özelliklerin hem Japonca ve Türkçede belirgin bir şekilde bulunduğunu belirtmektedir.

Türkçe ve Japonca Karşılaştırmalı Çalışmalar

Alanyazında Türkçe ve Japonca karşılaştırmasının yapılmış olduğu araştırmalar oldukça fazladır. Bu araştırmalar genellikle Türkçe Japonca karşılaştırmalarının yapıldığı yüksek lisans ve doktora tezleridir ve her biri Yüksek Öğretim Kurumunun aşağıda belirttiğimiz resmî web sayfasından alınmıştır³. Bunlar sırasıyla, Yapa'nın (1995) Japonca bağlaçlar ile Türkçe Bağlaçlar Arasında Anlambilim açısından karşılaştırması; Özhan'ın (1996) Türkçe, Japonca ve Korece'deki Ulaşlı Bileşik Eylemlerle ilgili karşılaştırması; Seyhan'ın (2004) Türkçe ve Japoncada Yapım Ekleri (sözcüğe meslek kavramı kazandıran ekler) karşılaştırması; Duran'ın (2005) Türkçe ve Japoncada Durum Belirteçleri ile ilgili karşılaştırması; Kayar'ın (2006), Japonca ve Türkçede Edilgenlik Yapısıyla ilgili karşılaştırması; Akbay 'ın (2006), Japonca ve Türkçedeki Eylemlerin Üye Yapısı- dil öğretimi amaçlı yaptığı karşılaştırma; Yavuz'un (2012), İkinci dil olarak Türkçe ve Japoncada Çalkalamanın Edinimi ile ilgili karşılaştırması; Has'ın (2019), Dil-Kültür Etkileşimi Açısından Türkçe ve Japonca Deyim ve Atasözleri ile ilgili karşılaştırması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, Gençer Baloğlu'nun (2020), 2016 da yazdığı doktora tezi daha sonra gözden geçirilmiş ve düzenlenmiş hali Japonca ve Türkçede Görünüş (Aspekt): Eski Türkçe ve Hakaşa ile Mukayeseli adı ile kitap olarak basılmıştır. Bu tezlerin her birinin ele aldıkları konular, çalışmamızın konusundan farklı olmakla birlikte Türkçe-Japonca karşılaştırmalı çalışmalara önemli katkılar sağlamaktadırlar.

Ayrıca özne ile ilgili yapılmış araştırmaları taradığımızda “Türkçe ve Japoncada Sözdizimi” başlıklı doktora tezi karşımıza çıkmaktadır. Sözdizimi bakımından çağdaş Japonca ve Türkçenin genel çerçevesini belirleyen nitelikteki bu tez, iki dilin hem tarihsel gelişimini ele alan hem de ses, şekilbilgisi ve söz dizimi açısından iki dili karşılaştıran oldukça kapsamlı bir tezdur. Söz konusu tezde *özneye* de kısaca yer verilerek “*ga'nın hâl eki olarak öznelerle birleştiğini, wa'nın ise ilişkili ek (keijoshi) olarak... genellikle birleştiği cümle öğelerinin cümlede konu olan unsur olduğu*” (Umamoto, 2012, s. 64-65), yönünde açıklanmaktadır. Yani, “*wa'nın özne hâli eki ve yükleme hâli eki ile birlikte yer almadığını*” vurgulayan bu tezde bununla ilgili ayrıntıya yer verilmediği görülmektedir.

Özne ile doğrudan bağlantılı olmasa da yapılmış son araştırma ise Atay (2018)'in “*Japon Dili Eğitiminde wa ve ga İlgeçleri ile Bu İlgeçlerin Türkçeye Yansımaları*” başlıklı makalesidir.

³ <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alınmıştır.

Yapa, Zafer (1995) Japonca Bağlaçlar ile Türkçe Bağlaçlar Arasında Anlambilim Açısından Bir Karşılaştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Özhan Günhan (1996), Türkçe, Japonca ve Korece'deki Ulaşlı Bileşik Eylemlerin Karşılaştırması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Seyhan, Ayşegül (2004), Türkçe ve Japoncada Yapım Ekleri (Sözcüğe Meslek Kavramı Kazandıran Ekler), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Duran, Özlem (2005), Türkçe ve Japoncada Durum Belirteçleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayar, Burcu (2006), Japonca ve Türkçede Edilgenlik, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akbay, O. Haluk (2006), Japonca ve Türkçedeki Eylemlerin Üye Yapısı, Dil Öğretimi Amaçlı Bir Karşılaştırma, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yavuz, Nilgün (2012), İkinci Dil Olarak Türkçe ve Japoncada Çalkalamanın Edinimi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Has, Sinem (2019), Dil-kültür Etkileşimi Açısından Türkçe ve Japonca Deyim ve Atasözleri – Yemek Kültüründen Temel Sözcükler Odaklı, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Baloğlu, G. Zeynep (2020), Japonca ve Türkçede Görünüş (Aspekt): Eski Türkçe ve Hakaşa ile Mukayeseli. Ankara: TDK. (Aynı zamanda doktora tezi)

Bu çalışmada özne ve konu işaretleyicisi olarak ele aldığımız *wa* ve *ga*'yı Atay (2018), “*bilinen ve bilinmeyen karşıtlığı*” içinde bunların Türkçeye yansımalarını tespit ederek dil öğretimi açısından öneride bulunmuştur.

Yapılan taramalar sonucunda alanyazında cümlelerin ögesi olan *özne* ile ilgili Türkçe ve Japonca'nın karşılaştırıldığı bir araştırmanın olmaması bu konudaki eksikliğin göstergesidir. Bu nedenle, çalışmamızın alana katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşüncesindeyiz.

Türkçe ve Japoncada Özne

Söz dizimi ya da diğer adıyla cümleyi oluşturan öğelerin *özne-(nesne)-yüklem* şeklinde aynı sırada dizilişleri Türkçe ve Japoncadaki benzerliğin bir göstergesi olduğunu belirtmiştik. Bir cümlede özne ve yüklem, cümlelerin olmazsa olmaz iki öğesidir. Cümleyi kuran yüklemdir. Yüklem, eylem çekimine girmiş sözcüğün tümcedeki görev adıdır (Hatipoğlu, 1982:101). *Yüklemler ad soylu ya da eylem soylu olduklarından tümceler yüklem bakımından ad tümcesi ve eylem tümcesi olarak ikiye ayrılmaktadır* (Hatipoğlu, 1982:173). “*Hava çok güzel*” cümlesinde *güzel* sözcüğü ad soylu yüklem olduğundan ad cümlesidir. “*Aliler bize geldi*” ise eylem soylu cümledir. Görüldüğü gibi her iki cümlede de özne ve yüklem bulunmaktadır. Burada yüklem gerçekleşmesini sağlayan cümle öğesinin her iki dildeki tanım ve örnek cümleleri inceleyerek karşılaştıralım.

Hatipoğlu (1982:110), sözdizimi açısından özneyi, *çekimli eylemin veya bazı eylemsilerin meydana gelmesini sağlayan kişi* olarak tanımlamakta ve *dilbilgisinde kişi kavramıyla çekimli eylemi veya bazı eylemsileri meydana getiren “insan, hayvan, bitki veya şey”* olarak özne adı altında belirtmektedir. Ayrıca, öznenin yalın durumda olduğunu ve sadece iyelik eklerinden birini veya çoğul ekini alabileceğini eklemektedir. *Oğlum gitti, kardeşiniz geldi, çocuklar dışarıda oynuyor* cümlelerinde koyu olan sözcükler öznedir.

Özkan & Sevinçli (2012)'ye göre özne, *cümlede yapanı ve olanı temsil eden, yüklem bildirdiği anlamı tamamlayan öğedir ve özne, bir kişi veya nesne olabileceği gibi soyut bir kavram da olabilir.*

Özne, sözdiziminde dilbilgisel işlev çözümlemelerinde tümce ya da tümceciğin iki temel öğesinden birisidir. Tümcenin temel öğelerinden eylemler, özne ile uyum gösterir; örn. *Kardeşim okula gitti* tümcesinde *kardeşim* öznedir ve *kardeşim* ile *gitti* arasında sözdizimsel bir uyum söz konusudur (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011, s. 209).

Geleneksel dilbilgisi açısından özne tanımları aşağıdaki gibidir;

Ergin (1986:411), özne için Osmanlıca *fail* sözcüğünü kullanır ve cümlelerin fiilden sonra gelen ikinci unsur olduğunu belirtmektedir. *Fail, fiili yapan ya da olan unsurdur ve daima yalın durumdadır* şeklinde tanımlamakta ve “*Ayça, oyuncasını denize attı*”, *duvar beyazdır. Ayça duvar sözcüklerinin fail olduklarını söylemektedir.*

Korkmaz (2003:171), *yüklem gösterdiği kılış ile doğrudan ilgili olan kişi ya da şey verilen ad; bir oluş ve kılışın gerçekleşmesini sağlayan kimse veya şey;* olarak özneyi tanımlamakta ve *Odada galiba teyzesi yatıyor* cümlesinde üçüncü tekil kişi olan *teyzesi* öznedir.

*Geleneksel dilbilgisinde özne, eylemin gösterdiği iş-oluşu gerçekleştiren öğedir. Çağdaş dilbilimde sözdizimsel özne ile mantıksal özne arasında bir ayırım gözetilir; örn. **Kapı çilingir tarafından açıldı** tümcesinde kapı dilbilgisel özne, çilingir ise mantıksal öznedir. (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011, s. 209)*

Yukarıdaki eserleri incelediğimizde, Türkçede özne ile ilgili bu tanımların her birinin verdikleri örnek cümlelerde özne olarak aynı öğeyi gösterdiklerini ve hepsinin öznenin yalın durumda olduğunu kabul ettiklerini gördük. Öznenin yalın durumda olması demek, etken çatılı bir eylemin kurduğu cümlede özne olan dil biriminin, yüzey yapıda görünmeyen ancak onu özne çekimine sokarak eyleme bağladığı varsayılan bir sıfır biçim birim anlamına gelir ve “-Ø” ile gösterilir (Aydın, 2012, s. 177). Buna göre yukarıdaki örnek cümlelerden birkaç tanesini Japoncaya çevirdiğimizde, Türkçedeki özne-Ø’nin Japonca karşılığında *ga* ve *wa* eklerinin olmasının Japoncada *özne* dışında *konu* kavramının da varlığını göstermektedir. Bu durum, Japoncada *özne* ve *konu* kavramlarının neler olduğunu belirlemeyi gerektirmektedir.

Tablo 2: Türkçe cümlelerdeki öznelerin Japonca çevirileri

<i>Oğlum -Ø gitti</i> → Japoncası (watashino musuko ga itta),
<i>Kardeşiniz -Ø geldi</i> → Japoncası (anatano kyodai ga kita)
<i>Çocuklar -Ø dışarıda oynuyor</i> → Japoncası (kodomotachi ga sotode asondeiru)
<i>Ayça -Ø <i>oyuncağını denize attı</i>”</i> → Japoncası (Ayça wa omocha-o umini nagekonda.)
<i>Duvar -Ø beyazdır</i> → Japoncası (kabe wa shiroi)

Japoncada dilbilgisel bir terim olan *özne*, *shugo* (主語)⁴ olarak adlandırılmaktadır. Öznenin dilbilgisi kitaplarında, sözlüklerde ve Japon dili araştırmalarındaki tanımlarına ve verilen örneklere bakalım.

Günümüzde internet aracılığıyla bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Bu nedenle her dilde mevcut olan online sözlükler ve türleri oldukça fazladır. Bu sözlükler arasından Japonca en sık kullanılan elektronik sözlüklerde⁵ ve Japonca Büyük Sözlük (*Nihongo Daijiten* 日本語大辞典⁶)’te *özne* ile ilgili aynı tanımlar yer almaktadır. Bunlara göre *özne*, cümlenin öğelerinden biridir. Bir cümlede yüklem ifade ettiği eylemi ya da oluşu yerine getiren ve yüklem vasıtasıyla hakkında bilgi verilen öğedir. Örneğin; Özne, *tori ga naku* 鳥が鳴く、*yama ga takai* 山が高い、*kare wa gakuseida* 彼は学生だ” cümlelerinde yüklem sorulan *ne* ve *kim* sorularıyla tespit

⁴ *shugo* (主語) yerine bundan sonra “özne” terimi kullanılacaktır.

⁵ <https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E4%B8%BB%E8%AA%9E/> ;
<https://www.weblio.jp/content/%E4%B8%BB%E8%AA%9E>

⁶ Kodansha (1989), *Nihongo Daijiten* 日本語大辞典, s.920

edilmektedir. Gendai Nihongo Reikai Jiten げんだい日本語例解辞典⁷’de yukarıdaki tanımlara ek olarak, *özne* için biçimbilimde önerme ve yargıları belirleyen kavram (subject) şeklinde tanımlı yapıldığı ve “S wa P dearu” (S, P’dir) önermesinde S’in özne olduğu belirtilmektedir.

Dilbilgisi açısından Japonca’yı ele alan kitaplar;

Tarō, Hasakazu ve Akihiro (2003:17-18) özne-yüklem ilişkisi kurarak anlamsal açıdan özneyi incelemektedir. Özneyi, varlıkların özniteliklerini ifade eden cümleler ve varlıkların kimliğini ayırt eden cümle olarak iki ana sınıfa ve alt sınıflara ayırmaktadır. Bu sınıflandırmayı (1)-(14) örneklerinde göstermektedir. Bunlardan birincisinde yüklem, bir şeyin niteliğini belirtmektedir. Aşağıdaki A ve B grubu sözünü ettiğimiz ilk sınıf içinde yer almaktadır. Burada daha iyi anlaşılması için Türkçe karşılıklarını da ekledik.

A. Olay Cümleleri: Belirli bir konudaki öznitelikleri gösteren cümleler (Tarō, Hasakazu ve Akihiro: 2003:17)

a. Yüklemi bir iş bildiren yani, hareket bildiren cümle; fiil cümlesi

- (1) **Ame ga futtekita** 雨が 降ってきた
Yağmur-özne yağ-te-kuru-geçmiş

Yağmur, yağmaya başladı.

- (2) **Kodomo ga heya ni iru** 子供が 部屋に入る

Çocuk-özne oda-bulunma-iru

Çocuk, odada bulunuyor.

b. Yüklemi, oluş bildiren cümle; isim cümlesi

- (3) **Heya wa kurakatta** 部屋は 暗かった

Oda-özne karanlık-geçmiş

Oda, karanlıktı.

- (4) **Mado ga shimatteiru** 窓が しまっている。

Pencere-özne kapalı-te-iru

Pencere kapalıdır.

B. Şeylerin özelliklerini ifade eden cümleler; Yüklem zamaana bağlı olarak gerçekleşmesini gösterir. (Tarō, Hasakazu ve Akihiro: 2003:18)

c. Şeylerin özelliklerini ifade eden cümleler;

- (5) **Satō wa amai** さとうは あまい

Şeker-özne tatlı

Şeker tatlıdır.

- (6) **Asagao wa natsu ni saku** アサガオは⁸ なつ に さく

⁷ Shogakukan Jiten Henshūbu, (1985) Gendai Nihongo Reikai Jiten げんだい日本語例解辞典, Shogakukan s.588.

⁸ Kahkahaçiçeği, gündüz sefası, tarla sarmaşığı gibi birçok adı bulunmaktadır. Latince adı “ipomoea nil” dir. Kahkahaçiçeği familyası sınıfında anılmaktadır. <https://ja.wikipedia.org/wiki/アサガオ>

Asagao-özne yazın aç-düz çekim

Kahkahaçiçeği, yazın açar.

d. Şeylerin türlerini ifade eden cümleler;

(7) **Satsumaimo** wa asagaoka no shokubutsudesu.

サツマイモ は アザガオ科 の 植物です

Tatlı patates özne kahkahaçiçeği ailesi-ilgi bitki-desu.

Tatlı patates, kahkahaçiçeği ailesine ait bitkidir.

(8) **Kanojo wa** shokubutsugakushada 彼女は植物学者だ。

O özne botanik-meslek eki-desu.

O, botanikçidir.

İkinci grup için, bir şeylerin kimliğini ayırt eden cümleler olarak tanımlamakta ve bununla ilgili aşağıda bulunan e'deki açıklama ve örnekleri vermektedir.

e. Yüklem özne ile aynı şeyi gösterir;

(9) **Kore wa pen desu** これは ペンです

ÖZNE YÜKLEM

İşaret sıfatı-özne kalem-desu

Bu, kalemdir.

(10) **Oreno kutsu wa** are da おれの くつは あれた。

ÖZNE YÜKLEM

Ben-ilgi ayakkabı-özne işaret sıfatı-da (düz çekim)

Benim ayakkabım, budur.

Yukarıdaki özne yüklem uyumuna göre yapılmış açıklamada Tarō ve diğerleri (2003:17-18) tarafından cümlelerin fiil cümlesi ve isim cümlesi olarak ikiye ayrıldığını ve anlam açısından yeniden sınıflandırıldığını görüyoruz. Bu örneklerde koyu renkle işaretlenen sözcüklerin hepsi *shugo* yani, öznedir. Ayrıca, ikinci grup olarak verilen sınıflandırmada ise, e'deki (9) ve (10) numaralı örneklerde olduğu gibi yüklem, özne ile aynı şeyi göstermektedir. Bu iki cümlenin yüklemine *işaret sıfat* işlevindeki sözcükler olduğunu görüyoruz. Ancak, verilen açıklamada bu durumla ilgili bilgi verilmemektedir.

Bu örneklerin Türkçe karşılıklarında koyu olarak işaretlediğimiz sözcüklerin her biri cümlelerin öznesidir. Ancak, 1,2 ve 4. cümlelerdeki *ame-ga*, *kodomo-ga*, *mado-ga* özneleri *ga* alırken, diğerleri (3,5,6,7,8,9,10) ise *wa* almaktadır.

Diğer yandan, Watanabe, Muraishi ve Kabe (1993: 448) *özneyi* tespit etmek için yükleme “*ne* ve *kim*” soruları sorulduğunda bu soruların yanıtlarının özneyi işaret ettiğini (11), (12) ve (13) numaralı örneklerle açıklamaktadırlar.

- (11) **Hana ga** saku 花が 咲く → **nani-ga**? Açan **ne**?
Çiçek-özne aç-
Çiçek, açar.
- (12) **Hana ga** utsukushii 花が 美しい → **nani ga**? Güzel olan **ne**?
Çiçek-özne güzel
Çiçek, güzel(**dir**)
- (13) **Kore ga** sakurada これが さくらだ → **dore ga** ...? Kiraz çiçeği **hangisi**?
Bu-özne kiraz çiçeği-
Bu, kiraz çiçeğidir.

(11), (12), (13) numaralı cümlelerde sırasıyla yükleme sorulan “*ne*, *hangisi* (*nani-ga*, *dore-ga*)” sorusunun cevabı, koyu renkli olan **hana-ga**, **kore-ga** sözcükleridir ve bunların özne (*shugo*) olduklarını belirtmektedir. *Nani-ga* ve *dore-ga* soru sözcükleri bilinmezliğin ifadesidir. Bilinmezliği vurgulayan *-ga* ilgeci, soru sözcükleriyle birlikte kullanılır⁹. Bu cümlelerin Türkçe karşılıklarına bakıldığında, koyu renkli belirtilmiş olan **çiçek** ve **bu** sözcüklerinin her biri yalnız hâliyle öznedir.

Özne ile ilgili bir diğer tanım; etken yapı cümlelerde hareketi yapan kişiyi ve bütünü işaret eden ögedir. Edilgen yapı cümlelerde ise yapan kişi, nesne ya da şey ve durumu işaret eden ögedir (Tsunoda, 1999:5). Burada sadece etken yapı cümle örneği verilmiştir.

- (14) 太郎が 花子を見た。(Tsunoda, 1999:4)

Tarō ga Hanako wo mita.

Tarō-özne Hanako-yükleme gör-geçmiş zaman

Tarō, Hanako’yu gördü. / **Tarō**, Hanako’ya baktı.

Hareketi yapan kişi için; (14) numaralı cümlede **Tarō-ga** öznedir.

Yukarıda hem sözlüklerde hem de dilbilgisi kitaplarında özne ile ilgili yapılmış açıklamalar ve (1)-(14) örnek cümlelerden *öznenin*, iş-hareket bildiren cümlelerde yapan-eden (fiil cümleleri); oluş bildiren cümlelerde (isim cümleleri) *nesne* ya da canlı bir varlığı ifade eden cümlelerin ögesi olduğunu anlamaktayız. Ayrıca bu tanımlarda dikkatimizi çeken, “*wa*” ve “*ga*” arasında bir ayırım yapılmamış olması ve bu her iki ilgecin özne belirleyicisi olarak sözcüğe eklenmiş olmasıdır¹⁰. Sıradaki başlıkta Japoncadaki *özne* ve *konu* ayırımı yapan araştırmalara değineceğiz.

⁹ Soru cümlelerinde “*ga*” her zaman soru sözcüklerinden (zamir) sonra gelir. *Dare-ga*, *nani-ga*, *dore-ga*, *donata-ga* vs.

¹⁰ *wa* ve *ga* ayırımı ve dil öğretimine yönelik öneriler için Atay (2018)’ın “*Japon Dili Eğitiminde wa ve ga İlgeçleri ile Bu İlgeçlerin Türkçeye Yansımaları*” başlıklı makalesine bakınız.

Japoncada Özne ve Konu Farkı

Türkçede konu işaretleyicisinin olmaması, bununla ilgili tanımların çeşitlilik göstermesine yol açmaktadır (İşsever, 2002, s. 1)¹¹, Japoncada ise konu işaretleyicisi *wa* ekidir ve tartışmalar bunun üzerinden yapılmaktadır. Bu bölümde Türkçede özneyi kodlayan yalın durumun aynı zamanda bir *konu* belirticisi (Sebzecioğlu, 2021, s. 469) olduğunu varsaydık ve Japoncada *özne* ve *konu* kavramları üzerinde durduk. Japoncada *özne* ile ilgili yukarıdaki tanımlarda “*wa*” ve “*ga*”nın olması ve bunlar arasında bir ayırım yapılmamış olması, Japoncadaki *özne* ile Türkçedeki *özne* kavramlarının birbirleriyle benzer olduklarını göstermektedir. Ancak, aşağıdaki Japon dilbilimi araştırmalarına baktığımızda ise *özne* tanımı yapılırken, yukarıda dikkatimizi çeken noktaya özellikle değinmiş olduklarını görüyoruz. *Geleneksel dilbilgisi çalışmalarında geçen özne terimi, Avrupa dillerinden Japoncaya aktarılmış bir terimdir. Fransızca, İngilizce gibi yabancı dilleri tanımlamak için yapılan karşılaştırmalarda kullanılan dilbilgisel terimlerden bir tanesi ve bu dillerde subject'nin karşılığı olarak Japoncada shugo 主語 kullanılmaktadır* (Kanaya,2002:67)¹². Ancak Mikami (1969), Avrupa dillerinden geçen subject (özne)'in Japoncada olmadığını ileri sürmekte ve bunu Özneyi Kaldırma Kuramı “*Shukaku Haishiron 主語廃止論*” (fil, burnu uzun) adlı altında açıklamaktadır. Kitabının da adı olan “*Zō wa hana ga nagai 像は鼻が長い*” cümlesi üzerinden kuramını açıklamaktadır. Onun bu kuramını açıklamadan önce, Watanabe, Muraishi ve Kabe'nin (1993:449) “*Zō wa hana ga nagai 像は鼻が長い*” cümlesini öğelerine nasıl ayırdıklarını inceleyelim. Onlara göre, bir cümlede tümcecikler tek tek değil, bu tümceciklerin birbiriyle ve yüklemle uyumlu olması gerekmektedir. Buna göre, bir cümle basit cümle olabileceği gibi, sıralı-bağlı tümceciklerin bulunduğu cümle de olabilir ve cümle bütün olarak düşünülebilir. *Zō wa hana ga nagai 像は鼻が長い* cümlesi böyle bir cümledir. Bu cümleyi bütün olarak ele aldıklarında ilk aşamada *zō-wa* özne, *hana ga nagai* yüklem; İkinci aşamada aynı cümledeki *hana ga nagai* tümceciğinde *hana ga*'nın *özne*, *nagai*'in *yüklem* olduğunu söylemektedirler. Bu şekildeki öğelerine ayırma işleminin sonucunda ortaya bütünün öznesi ve tümcenin öznesi şeklinde iki özne çıktığını ve bu ikilemin Mikami'nin bakış açısı ile anlaşılır olduğunu belirtmektedirler.

Zō wa hana ga nagai

Özne (1) yüklem (bütün cümle)

Özne (2) yüklem (tümcecik)

Mikami (1969:218), Özneyi Kaldırma Kuramını “*Zō wa hana ga nagai 像は鼻が長い*” cümlesi ile açıklamaktadır. Bu cümlede özne olmadığını, *wa* ve *ga* arasında fark olduğunu belirtmektedir. (15) numaralı cümleyi öğelerine ayırarak, *Zō-wa 像は*'nın *bütün cümle*nin konusu olduğunu belirterek, bunu *hana-ga 鼻が*'dan ayırmaktadır. Özneyi reddettiği bu kuramında, *Zō-wa 像*

¹¹ İşsever (2002), bu makalesinde konu kavramının tanımlanışı, bu kavramla ilişkilendirilen anlamsal/kullanımsal nitelikler ve kavramın tanımlanmasında kullanılacak işlemsel ölçütlerle ilgili görüşlerden hangilerinin benimsenebileceğini tartışmış ve Türkçe açısından konu kavramının bulunduğu görünümle bu kavramın incelenebileceği kuramsal çerçeve hakkında kimi belirlemeler yapmıştır.

¹² Özne; (Ing.) subject; (Jap.) shugo 主語

は'nın konu¹³ olduğunu, hana-ga 鼻が'nın ise yalın hâl belirteci¹⁴ olduğunu belirterek her ikisinin işlevinin farklı olduğunu savunmaktadır. Mikami'nin aynı görüşünü savunan kişi Kanaya (2002:67)'dir. Kendisi zō wa hana ga nagai 像は鼻が長い cümlesindeki wa'nın konu olduğunu savunurken, bunu belirtmek için aşağıdaki gibi virgül kullanmayı tercih etmiştir.

(15) 像は, 鼻が長い

Zō wa, hana ga nagai.

Fil-**konu** hana-yalın hâl nagai

Bu şekilde söylendiğinde zō wa 像は konu olduğu için bunu konnichiwa こんにちは cümlesine benzetmekte ve burada virgülle kesmektedir. Bu şekilde “fil hakkında konuşacağım” diye dinleyicinin dikkatini çeker ve cümlelerin devamı “hana ga nagai” olur. Bu cümle ise yalın hâl ilgeci olan “hana ga” ile “nagai” sıfatından oluşan cümledir. Başka bir deyişle, cümle sıfat cümlesi, konu ve yalın hâl ilgecinden oluşmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere Japoncada özne değil konu olduğu savunulmaktadır. (15) numaralı cümle, ad soylu cümle olduğu için konu anlaşılır niteliktedir. Buna göre, fiil soylu cümlelerde özne ve konu nasıl belirlenmektedir?

Bu sorunun cevabının Iori (2020:25)'de görmekteyiz. Iori (2020:25), Mikami'nin (1969:218) yukarıda sözünü ettiğimiz kuramını Japonca öğretimi üzerinde uygulayarak genişletmiş ve Japoncada özne konusunu tek başına almak yerine özne ve konu'yu birlikte ele alarak ikisi arasındaki farka değinmiştir. Başka bir deyişle, wa'nın kimi cümlelerde özne, kimilerinde konu belirleyicisi olduğunu vurgulayarak, bu durumu özne ve konu karşılaştırmasını yaparak açıklamaktadır. Ona göre, wa bir cümlede hem konu hem özne iken başka bir cümlede ya konu ya da özne'dir. Aşağıda Iori'nin (2020:25) bu iki terimle ilgili tanımı ve iki örneği yer almaktadır. Bu örneklerin (17) numaralı cümlesinde hem wa hem de ga bulunmakta, (16) numaralı cümlesinde ise ga yerine -o bulunmaktadır.

Konu (shudai 主題): Genellikle cümle başında yer alır ve cümlelerin neyden bahsettiğini belirtir.

Özne (shugo 主語): İş, oluş, hareket, durum, varlık bildiren cümlelerin önemli bir ögesidir.

Bu tanımlara göre (16) numaralı cümlede hem yapan kişi hem de bütünü işaret ettiği için **Tanaka san wa**'nın özne olduğunu cümleyi öğelerine ayırarak belirtmektedir. (16) numaralı cümlelerin konusu **Tanakasan-wa** olduğu için, isim wa almış ve konu olmuştur. Bu cümlede **Tanakasan-wa**, aynı zamanda hareketi yapan kişi olduğu için de *özne*dir. Kısacası burada wa, hem konu işaretleyicisi hem de *özne* işaretleyicisidir.

(16) 田中さんは この本を 書いた。 (Iori, 2020, s. 26)

Tanakasan wa kono hon-o kaita

Hareketi yapan hedef

Özne (shugo) nesne (mokutekigo)

Konu (shudai) yargı ifadesi

¹³ Japoncadaki Shudai 主題 teriminden söz etmektedir. Daha sonra bu konuya değineceğiz.

¹⁴ shukaku 主格

(*Tanaka san, bu kitabı yazdı*) özne

(16)a Tanaka san, bu kitabı yazdı.

(17) この本は田中さんが書いた。 (Iori, 2020, s. 26)

Kono hon-wa Tanakasan-ga kaita.

Konu **Özne**

(17)a Bu kitap (ki onu), Tanaka san yazdı. / Bu kitabı Tanaka san yazdı.

Ancak, 17. cümlede ise **kono hon-wa**, hareketi yapan olmadığı için *özne* değil, *konudur*. Başka bir deyişle, cümlenin konusu **kono hon-wa** (bu kitap)'tır. Burada **-wa konu** işaretleyicisidir. Ama, yüklemi gerçekleştiren yani yazma işini yapan kişi bu cümlede de (16'da olduğu gibi) **Tanaka san-ga**'dır. Burada ise **-ga**, *özne* işaretleyicisidir.

Iori (2020:26)'nin (16) ve (17) numaralı cümlelerinin fiil soylu cümleler olması dikkat çekicidir. Buna göre, (16)'da **wa**'nın hem hareketi yapan *özneyi işaretlemesi* hem de cümlenin bütününün *konusunu* işaretlemesiyle çift işlev üstlenmesine karşın, (17)'de sadece **konu** işaretleyicisi olarak tek işlev yüklendiğini anlıyoruz. Bu bakış açısına göre Japonca bu iki cümlenin Türkçe karşılıklarında (16)a ve (17)a cümlelerini görürüz.

(16)a Tanaka san, bu kitabı yazdı.

Özne

(17)a Bu kitap (üzerine konuşacak olursak), Tanaka san yazdı /

Konu

Özne

Japonca (16) numaralı cümlede olduğu gibi Türkçe çevirisi olan (16)a'da da “Tanaka san” hareketi yapan kişi olarak *özne* konumundadır. Diğer bir ifadeyle, **wa**'nın *özne* ve *konu* işaretleyicisi olan çift işlevinin bulunduğu fiil soylu cümle olan (16) numaralı cümlenin Türkçe karşılığındaki (16)a'nın ögesi *özne* olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan Japonca fiil soylu bir cümlenin hem *özne* hem de *konu* olan ögesi, aynı yapıları Türkçedeki cümlenin öznesidir.

Ancak, (17)'de “konohon-wa” sadece *konu* ögesidir ve burada *özneden söz* edilemez. Bu nedenle, çevirisi olan (17)a'yı da *konu* olacak şekilde “üzerine konuşacak olursak” ya da “ki onu” diye konuyu açan bir tümce ekleme ihtiyacı doğmaktadır. Eklediğimizde “bu kitap” konu olarak kendini gösterdiğinden (17)a ve (17)b, yapısal olarak Japonca ile aynı olsa da böyle bir kullanım Türkçede doğal olmamaktadır.

(17)a * **Bu kitap** (üzerine konuşacak olursak), Tanaka san yazdı

(17)b * Bu kitap (ki onu) Tanaka san yazdı

(17)c Bu kitabı **Tanaka san** yazdı.

Nesne **Özne**

Onun yerine doğal olduğunu düşündüğümüz (17)c “Bu kitabı Tanaka san yazdı” cümlesini kabul edersek, bu cümlede “Tanaka san” *özne*, “bu kitabı” *nesne* olarak belirleriz. Buna göre Japonca (17) numaralı cümledeki “kono hon-wa” *konu* iken, aynı cümle ögesinin Türkçedeki karşılığı olan

“bu kitabı” *nesne* olmaktadır. Yukarıdaki açıklama ve karşılaştırmadan, Japoncada (17) numaralı cümlede hem *özne* hem de *konu* işaretleyicisi olan *wa*’nın doğal Türkçe kullanımındaki çevirisinde 17c’de olduğu gibi *nesne* işaretleyicisi olduğunu görürüz. *Tanaka san* ise öznedir.

Türkçe konuşma dilinde (16) ve (17) numaralı cümlelere benzer olduğunu düşündüğümüz aşağıdaki cümleleri kullanabiliriz. Eğer cümlede kitap *konu* olarak yer alması gerekiyorsa, aşağıdaki gibi diyalog gelişmelidir.

-Bu kitap var ya bu kitap (kitabı elindeki kişiye göstererek), Tanaka san yazdı.

- Bu kitap (ki bunu), Tanaka san yazdı.

Diğer bir ifadeyle, mutlaka *konu* olduğunu belirtmek için Türkçede parantez içinde olduğu gibi açıklayıcı eklemeler gerekmektedir.

Japoncadaki *konu* ögesini aşağıdaki cümle üzerinden bir kere daha düşünelim.

(18) レポートは 明日 書きます。 (Surīe Nettowāku, 1998, s. 140)

Repōto wa ashita kakimasu.

Rapor-konu yarın yaz-

(18)a *Rapor üzerine konuşacak olursak, yarın yazacağım.

(18)b Raporu yarın yazacağım.

Nesne

(18)a’da rapor (repōto wa) *konu* ise, “rapor üzerine konuşacak olursak” diye Türkçede konu açıklaması yapılır. Devamındaki cümle, raporla ilgili olan “yarın yazacağım” şeklindeki açıklamadır. Ancak bu kullanım daha önce de sözünü ettiğimiz gibi zoraki çeviri olacaktır. 18 numaralı cümlelerin Türkçedeki doğal kullanımına göre çeviri yaptığımızda, “raporu yarın yazacağım” (18)b olur. Japoncadaki *konu* ögesinin Türkçede *nesne* işlevinde olduğu (18)b cümlesinde yine görülür. Iori (2020:26)’nin *özne* tanımına göre, Japoncada (16)’daki *özne* (wa / ga) Türkçede de *özne* olduğu için iki dilde benzerlik görülmektedir. Buna karşın (17) ve (18). cümlelerde *wa* ile konu işaretlenmekte, Türkçede ise bunun karşılığı (17b, 18b) *nesne* olarak kendini göstermektedir.

Bu durumda fiil soylu cümlelerin Türkçe karşılığındaki cümleleri öğelerine ayırdığımızda *nesne* dışında başka öğelerin de bulunup bulunmadığına bakmak gerekir. Bunu tespit etmek için *konu* ile ilgili başka bir örnek daha vermek gerekirse;

(19) 会場は 裏の地図に ご覧ください。 (Surīe Nettowāku, 1998, s. 140)

Kaijō wa ura-no chizu-ni goran kudasi

Toplantı-konu arka-ilgi-harita-yönelme bak-

(19)a *Toplantı Ø arkadaki haritaya bakınız.

(19)b Toplantı için arkadaki haritaya bakınız.

Burada cümlelerin konusu *kaijō-wa*’dır. Dolayısıyla *wa*, konu işaretleyicisidir. Ancak, Türkçe çevirisi “toplantı için arkadaki haritaya bakınız” (19)b doğal bir kullanımdır. Buna göre,

Japoncada *konu* olan *kaijō-wa* Türkçede amaç belirterek *toplantı için* şeklinde ifade edilir. Başka bir deyişle, *wa* konu belirleyicisinin Türkçedeki karşılığı *için* ilgeciyle karşılanmaktadır. Buradan, Japoncada *konu* ögesinin Türkçede *zarf tümleci* olduğu sonucunu da çıkarırız. Aşağıdaki örnek yine Japoncadaki *konu* ile ilgilidir;

- (20) 詳細は、後で決めよう¹⁵
Shōsai wa, ato de kimeyō.

Konu

Ayrıntı-konu sonra-

- (20)a. Ayrıntılar Ø sonra karar verelim.

- (20)b. Ayrıntılar için sonra karar verelim.

Mikami (1969:218)'nin 15 numaralı cümlesine tekrar dönmek gerekirse, Mikami bu cümlede *özne* olmadığını, *konu* olduğunu söylemişti. Aynı cümleyi Türkçe olarak değerlendirelim.

- (21) 像は鼻が長い (15 numaralı cümle)

Zō wa hana ga nagai

Fil burun uzun

Zō wa: konu

Hana ga: yalın hâl

- (21)a Fil (üzerine konuşacak olursak), burnu uzundur.

- (21)b **Filin burnu** uzundur.

Özne

Birebir çevirdiğimizde “Fil, burnu uzun” olmaktadır. Bu cümle eksiktir. Eğer filin Japoncadaki konu işlevinde olması yönünde çeviriyi zorlarsak aşağıda olduğu gibi virgül (,) ile ayırmamız gerekir.

Fil, burnu uzundur. X bu cümlede yine eksiklik olduğu için cümle doğal değildir.

(21)a *Fil (üzerine konuşacak olursak), burnu uzundur,* yine çeviride zorlama yapmış oluruz.

(21)b *Filin burnu uzundur,* dediğimizde *filin burnu* isim tamlaması olur ve bu cümle öznesi olur. Aynı cümle Japoncası *zō no hana ga nagai 象の鼻が長い* olur ve bu cümlede “wa” yerine aitlik ekinin (-no) geldiği görülür.

(21) numaralı cümleyi hayvanat bahçesinde bir ortam içinde düşünelim: Burada hayvanları tek tek çocuklara tanıtırken, filin önünde *zō wa hana ga nagai* denir. Aynı ortam için Türkçe olarak “*Fil kocaman bir hayvandır. Filin burnu uzun olur*” cümlelerini kurarız. Ya da filin burnunu göstererek “*Fil, uzun burunlu bir hayvandır*” deriz.

- (22) Fil, uzun burunlu hayvandır.

Özne zarf tümleci yüklem

konu

¹⁵ Kotobano kōjō adlı web sayfasından alınmıştır. E.T. <https://langsquare.exblog.jp/28965845/>

(22)a Zō wa hana ga nagai dōbutsu da.

Iori (2020:26)'nin bakış açısına göre (21) numaralı cümleyi öğelerine ayırdığımızda (21)a'da "fil (üzerine konuacak olursak)" *konu* olur, ama bunun için parantez içindeki eklemeyi yapmak gerekmektedir. (21)b olduğunda ise "filin burnu" *özne* olur. (22). cümlede ise (*zō wa*) hem *konu* hem de *özne* olur. Türkçede cümle öğeleri içinde *konu* ayırımı olmadığından konu ve *özne* ayırımı yapmadık. Bu nedenle Iori'nin (2020:26) *özne* ve konu ile ilgili tanımına göre yukarıdaki bütün örnekleri düşündüğümüzde Japoncada *konu*, eş değer Türkçe cümlesine dönüştürülmeye çalışıldığında ekleme yapmak gerekmektedir. Anlam bütünlüğünü koruyan cümleye çevrildiğinde ise *konu*, *özne* olmakta ve *özne* ise *nesne* ya da *zarf tümleci* olmaktadır. Bunu tablo 4 ve 5'te göstermekteyiz.

(23) ぼくは 花子が 好きだ。 (Kuno, 1973)

Boku wa Hanako ga tsukida.

Ben-konu Hanako- yalın hâl (nesne)

(23)a Ben \emptyset Hanako'yu seviyorum.

Özne Nesne

Burada, Japonca *konu* / *özne* öğelerinin Türkçedeki işlevleri *özne*'dir. Ayrıca, önceki örneklerde *özne* işaretleyicisi olan *ga*, "Hanako-ga" olarak *nesne* olmaktadır. Bu cümle (28) numaralı cümlede olduğu gibi (gizli *özne*) olarak da söylenir. Bunun için ortamda sadece iki kişi olmalıdır.

Japoncadaki *özne* ve *konu* ile ilgili tartışmalar ve burada geçen cümleler temelinde Japonca (1)-(10) cümlelerindeki *özne* ile (16) numaralı cümledeki *konu* olan öğe, Türkçe cümlelerde *özne* olarak ayrılmaktadır. Buna karşın, Japonca olan (17), (18), (19), (20), (21) ve (23) numaralı cümlelerin her birinin *konusu Türkçe* cümlelerde farklı öğelerle karşımıza çıkmıştır. Bu cümlelerin Türkçedeki öğeleri sırasıyla (17), (18) ve (20) numaralılar *nesne*, (19) numaralı *zarf tümleci* ve (21) numaralı ise isim tamlamasından *özne*'dir.

Ayrıca, yaptığımız diğer inceleme hem Japoncada hem de Türkçede hareketi yapan, eden ya da bir oluş bildiren cümlelerin öğesinin, yani *öznenin* cümlede dilbilgisel olarak bulunmadığı durumlarla ilgilidir. Bu durum her iki dilin benzerliklerinden biridir. Bu konuyu aşağıda daha ayrıntılı inceleyerek bu iki dili karşılaştıralım.

Özne-Yüklem Uyumu ve Gizli Özne

Türkçe ve Japoncada özneyi belirtme biçimleri farklıdır. En belirgin fark, Türkçe bir cümlede *özne* olan ad öbeğinin, yalın hâlde olması (- \emptyset), buna karşın Japoncada *özne* olan ad öbeğinin, ek almasıdır. Bu ekler *özne* işaretleyicisi *wa* ve *ga* ekleridir. Diğer yandan her iki dilin benzer olduğu nokta cümlede *özne-yüklem* uyumunun olmasıdır. Ayrıca *öznenin* cümlede gösterilip gösterilmemesi durumu *özne-yüklem* uyumuyla yakından ilişkilidir.

Türkçede bir cümlelerin *öznesi*, yüklem taşıdığı şahıs ekinden anlaşılır. Şahıs ekinin gösterdiği zamir, cümlelerin *öznesidir*. Böyle *özneler gizli özne* diye adlandırılır (Karaağaç, 2009:189; 2017:228). Karahan (1999:50), bu tür cümlelerde yer alan *öznenin* anlamca değil,

şekilce bir gizlilik olduğunu belirtmektedir. Ayrıca buna benzer ifadeyi Karahan (2011:121) başka bir eserinde, *öznenin bulunduğu ancak bir gösterge olarak yer almadığı cümlelerde öznenin varlığı, yüklem taşıdığı ekli veya eksiz şahıs kavramından anlaşılır*, şeklinde yapsa da açıklamasında gizli öznenin bahsetmez. Yukarıdaki açıklamalardan yüklem üzerindeki çekim eklerinden gizli öznenin tespit edildiği, çıkarımı yapılabilir. Özne türleriyle ilgili çeşitli tartışmalar olmakla birlikte biz burada öznenin tespiti üzerinde duracağız¹⁶. Gizli özne konusu cümlelerin bir yandan anlam diğer yandan yapısı ile ilişkili olduğu için, Chomsky'nin derin yapı – yüzey yapı terimleri açısından yorumlamaya çalışacağız. Demirci'ye göre (2010, s.293) Chomsky, bir cümlelerin hem anlam boyutunu hem de yapı boyutunu karşıt iki kavram olan derin yapı – yüzey yapı açısından ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre derin yapı cümlelerin anlam boyutu, yüzey yapı ise yapı boyutunu ifade etmektedir. (24) ve (25) numaralı cümlelerde olduğu gibi derin yapıda cümlelerin ilk kurucusu olarak gerçekleşen özne, yüzey yapıda açık ya da gizli gerçekleşebilir.

- (24) A: Ne yapıyorsun? (gizli özne: sen)
B: __ temizlik yapıyorum. (gizli özne: ben)
- (25) A: Misafirler geldiler mi?
B: __ __ __ geldiler. (gizli özne: misafirler)

Tablo 3'e baktığımızda Türkçede özne-yüklem uyumunu görürüz. Ayrıca bu uyum sayesinde özne, yüzey yapıda kelime veya kelime grubu olarak yer almasa da eylem çekimi üzerindeki kişi ekinde görülür ve buradan özneyi tespit ederiz. Çünkü derin yapıda soyut olarak özne (etken yapıları cümlelerde) her zaman bulunmaktadır. Aynı tablonun Japoncasına baktığımızda, Japoncada eylem üzerinde kişi ekini gösteren çekim eki olmadığından yüklem üzerinde özne tespit edilemez. Ama bu Japoncada gizli özne (Özne eksiltisi)¹⁷ kullanımının olmadığı anlamına gelmez.

Tablo 3: Türkçe ve Japoncada özne yüklem uyumu

	Türkçe	Japonca
İsim Cümlesi	Ben öğretmen-im	Watashi-wa gakusei da
	idi- m	datta
	Ø + öğretmen- im	Ø + gakusei da
	Ø idi- m	datta
Fiil Cümlesi	Ben su içi-yor-um	Watashi-wa mizu-o no-nde-imasu
	Ø + su içi-yor- um	Ø + mizu-o no-nde- imasu

¹⁶ Gizli özneyi özne türü olarak görüp ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak Bulak (2013)'e bakınız.

¹⁷ Japonca araştırmalarda *shugo shōryaku* 主語省略 yani özne eksiltisi olarak adlandırılmaktadır. Türkçede yaygın olarak gizli özne terimi kullanıldığı için bu araştırmada özne eksiltisi ile gizli özne eş anlamlı olarak kabul ettik ve terim birliği sağlamak amacıyla gizli özne terimini benimsedik.

Etken olan cümlelerin derin yapısında mutlaka özne bulunur ve bu özneler yüklem üzerindeki şahıs çekim eklerinden belirlenir.

(26) Ben, yarın okula gideceğim (Tekmen, 2018)

私 朝 学校へ 行きます

Watashi, ashita gakkō-e ikimasu

Okula *nesne*, gideceğim *yüklem*'dir. Kim gidecek sorusunun yanıtı, Ben, *öznedir*. Özne cümle başında söylenmemiş olsa bile, özneyi yüklem üzerinde eylemin birinci tekil kişi çekimi olarak görürüz.

(27) 学校へ行きます (私)

Okula gideceğim. → git-gelecek zaman -birinci tekil kişi

Biz, akşamdan sabaha kadar ders çalıştık.

.....akşamdan sabaha kadar ders çalıştık.

.....çalıştık.

Bu cümlede “biz” öznesi yazılı olmasa da yükleme baktığımızda bunu yüklem üzerinde görürüz. “çalıştık” → çalış-tı-k

Japoncada özne belirgin olarak yazılmadığında bu cümlede özne olmadığı düşünülmemelidir. Cümle özne eksiltisi (gizli özne) ile yine içinde özneyi barındırmaktır (Kanaya, 2002, s. 60). Çünkü Türkçede olduğu gibi yüzey yapıda gizli olan özne derin yapıda anlamda ve bağlamda bulunmaktadır. Ancak, bu durum farklı biçimlerde kendini gösterir. Gizli özneyi aşağıdaki örnekler üzerinden açıklamak gerekirse;

Karşılıklı oturan bir çift düşünelim. Bunlardan biri diğerine, sevgisini aşağıdaki şekilde dile getirir.

(28) 好きだよ。 (Kanaya, 2002, s. 43)

Sukidayo

Seviyorum.

(Seni seviyorum)

Bu cümlede dilbilgisel olarak özne bulunmamaktadır ancak derin yapıda anlamsal olarak içinde özneyi barındırmaktadır. Diğer bir deyişle, Japoncada bağlamdan ve ortamdaki cümlelerin öznesi anlaşılmaktadır. Çünkü yukarıdaki ortamda iki kişi bulunduğu için özne ve nesneyi söylemeden sadece yüklem söylenmektedir. Aynı ortamda Türkçe olarak “*seni seviyorum*” deriz. Bu cümlede özne, yüklem çekiminde kendini *-m* birinci tekil kişi olarak gösterdiğinden gizli özne kullanımı söz konusudur. Ancak, bunun yanında nesneye de ihtiyaç duyulduğundan, yüklem nesneyle söylenmektedir. Burada, Japoncada *gizli özne* yanında *gizli nesne* olduğunu da görmekteyiz.

Arkadaşınıza ziyarete gittiğinizde size kendi yaptığı pastayı ikram ettiğini düşününüz; Pastayı tadınca, “*oishii おいしい*” diyerek güzel olduğunu dile getirirsiniz. Bu cümlelerin öznesi yüzey yapıda olmasa da derin yapıda bulunmaktadır. Bu tür cümleler Japoncada sıfat cümlesi olarak adlandırılmaktadır (Kanaya, 2002). Böyle bir ortamda Türkçe olarak “*nefis*” ya da “*güzel olmuş*” deriz. Bu cümlelere sırasıyla baktığımızda “*nefis*” cümlesi tek başına yüzey yapıda *özneyi* barındırmamaktadır, “*güzel olmuş*”da ise yüklem çekiminde üçüncü tekil kişi şeklinde gizli *özne* olarak belirmektedir. Her iki durumda da bağlamdan *özne*’nin pasta olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki cümlelerde hem Türkçe hem de Japoncada gizli özne (özne eksiltisi) olduğu için bu noktada her iki dil benzerlik göstermektedir. Ancak, bu konunun her iki dilde nasıl gerçekleştiğini anlamak için daha kapsamlı bir karşılaştırma yapmak gerekmektedir.

Bulgular

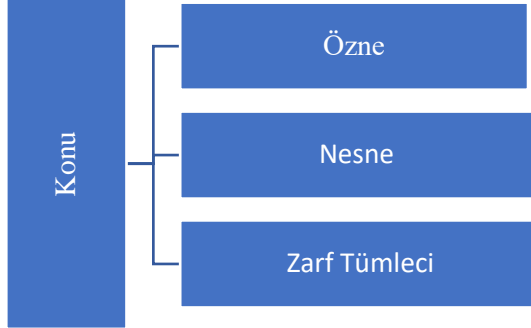
Türkçe ve Japoncada farklı biçimlerde olsa da özne bulunmaktadır. Burada ikisinin anlam açısından ortak özelliği cümlede bir iş ve bir oluş bildirmesi noktasıdır. Diğer bir deyişle, iki dilde hareketi yapan da oluş bildiren de öznedir. Ancak, Japonca’yı Türkçeden ayıran nokta, özne işaretleyicisi olarak *wa* ve *ga* olmak üzere iki ekin bulunmasıdır. Bunlar bir cümlede tek tek buldukları gibi (özellikle basit cümlelerde), işlevleri farklı olduğu için aynı cümlede (yan tümceli cümlelerde) her ikisi de bulunur. Bu durum ise özne (*ga*) ile konu / özne (*wa*) ögesi olarak karşımıza çıkar. Başka bir deyişle, *ga* özne işaretleyicisi; *wa* ise hem *konu işaretleyicisi* hem de *özne işaretleyicisi* olarak belirir. Buna göre cümlelerin ögesi olarak Türkçe cümlede *özne*, Japonca cümlede *özne* ya da *konu* olarak karşılık bulmaktadır. Tablo 4’de Türkçede yalın durumdaki *özne*, Japoncada *özne işaretleyicisi* olan *ga* (1),(2),(4)(11), (12), (13), (14) numaralı cümlelerde ve *konu işaretleyicisi* olan *wa* ((3), (5), (6), (7), (8), (9), (10) (16) ve (23) numaralı cümlelerde karşılık bulmaktadır.

Tablo 4: Türkçedeki Öznenin Japoncadaki İşlevi

özne		
Türkçe	özne (Ø)	
Japonca	özne (ga)	konu /özne (wa)

Diğer yandan, Japoncada *konu* ise Türkçede *nesne* (17), (18), (20), *zarf tümleci* (19) ya da (isim tamlaması olarak) *özne* (21) olarak cümlede yerini almaktadır (Tablo 5’e bakınız). (17)-(21) numaralı cümlelerde bu durumu görürüz.

Tablo 5: Japonca: Konu ve Türkçe Cümlelerdeki Öge Olarak Karşılığı



Sonuç

Türkçede *özne* yalın durumda olduğu için *özne* işaretleyicisi yalın durumu ifade eden “Ø” sıfır birimdir. Japoncada ise *wa* ve *ga* ekleri *özne işaretleyicisi* olmakla birlikte ayrıca *wa*, konu işaretleyicisidir. Japonca bir cümlede *özne* ve *konu* öğelerinin Türkçe cümlelerdeki konumunun ne olduğu ile ilgili yaptığımız karşılaştırmada aşağıdaki sonuçları elde etmiş olduk.

Japonca bir cümlede *wa* eki, *özne* ve *konu* olmak üzere çift işlev yüklendiğinde Türkçede buna yalın durumdaki ad öbeği olarak *özne* karşılık gelmektedir (Tablo 4). Japoncada *özne ga* ile işaretlendiğinde Türkçedeki karşılığı yine yalın durumdaki öznedir (Tablo 4).

Japoncada *wa* eki sadece *konu işaretleyicisi* olduğunda, bunun Türkçe karşılığı *özne*, nesne ve zarf tümleci olmak üzere cümlenin farklı öğeleriyle karşılık bulmaktadır (Tablo 5).

Türkçeden Japoncaya baktığımızda; Türkçede *özne*, Japoncadaki *özne-ga*, *konu-wa* ve *özne-wa* öğelerinin hepsini kapsamaktadır (Tablo 4).

Her iki dilde de gizli *özne* bulunmaktadır. Türkçede *özne-yüklem* uyumu sayesinde *özne* yüzeysel yapıda gizli *özne* olarak yer aldığı, yüklem üzerindeki kişi eklerinden *özne* anlaşılmaktadır. Japoncada ise yüklem çekimi kişi ekleriyle olmadığı için, *özne eksiltisi* olsa bile derin yapıda bulunan *özne*, bağlamdan ve anlamdan anlaşılmaktadır. Ancak *gizli özne* ya da *özne eksiltisi* konusunun her iki dilde nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı bir şekilde karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak gerekmektedir.

Ortaya çıkardığımız bulgular ve sonuçların Japonca eğitiminde göz önünde bulundurulması, öğrenirler ve öğretmenler için yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Ak, M. (1982). *Genel Dilbilgisi ve Ses Bilgisi*. İstanbul: Fatih Gençlik Vakfı Matbaa İşletmesi.

- Atay, A. (2018). Japon Dili Eğitiminde は (wa) ve が (ga) ilgeçleri ve bu ilgeçlerin Türkçeye yansımaları. A. Atay (Dü.) içinde, *Japon Dili İncelemeleri IV* (s. 211-229). London: Transnational Press.
- Aydın, H. (2012). Dilde Sıfır Birim ve Sıfır Biçimbirim Kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s. 169-181.
- Bulak, Ş. (2013). Özne Türleri Üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s. 1101-1127.
- Demirci, K. (2010). Derin Yapı ve Yüzey Yapı Kavramlarından Ne Anlıyoruz? *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), s. 291-304.
- Ergin, M. (1986). *Üniversiteler için Türk Dili*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gençer, Baloğlu, Z. (2020). *Japonca ve Türkçede Görünüş (Aspekt): Eski Türkçe ve Hakasça ile Mukayeseli*. Ankara: TDK.
- Hatipoğlu, V. (1982). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Iori, I. (2020). 「は」と「が」の使い分けを学習者に伝えるための試み—「主語」に基づくアプローチ—. *Gengobunka 言語文化*(57), 25-41. <https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/hermes/ir/re/71055/gengo0057000250.pdf> adresinden alındı
- İşsever, S. (2002). Konu: Tanımlanışı, Bilgi Yapısı ve Kimi Sorunlar. (L. Uzun, & E. Huber, Dü) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*, s. 37-54.
- Kanaya, T. (2002). *Nihongo ni shugo wa iranai (Japoncada özne gereksiz)*. Tokyo: Kodansha.
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin Sözdizimi*. İstanbul: Kesit.
- Karaağaç, G. (2017). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede Söz Dizimi- Cümle Tahlilleri*. Ankara: Akçağ.
- Karahan, L. (2011). Köktürkçe Metinlerdeki Üçüncü Şahıs Özneli Ardışık Cümlelerde Özne Bağlantıları ve Belirsiz Özneli Cümleler. L. Karahan içinde, *Türk Dili Üzerine İncelemeler* (s. 121-128).
- Karatay, O. (2020). *Ural-Altay Kuramı*. İstanbul: Selenge.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kuno, S. (1973). *日本語文法研究 Nihongo bunpou kenkyuu Japonca Dilbilgisi Araştırması*. Tokyo: Taishukan Shoten.
- Kuram, K. (2017). Gizli Özne Sınıflaması Açısından Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Injosos Al-Farabi International Journal On Social Sciences / Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 413-422.

- Mikami, A. (1969). *Zo wa Hana ga Nagai: Nihon Bunpo Nyuumon* . Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Nakanishi, K., & Iori, I. (2010). 助詞「は」と「が」、複合格助詞、とりたて助詞などー *joshi "wa"to"ga, fukugojoshi, toritatejoshinado (ilgeçler-"wa" ve "ga", bileşik hal ilgeçleri)*. Tokyo: 3A Corporation.
- Özkan, M., & Sevinçli, V. (2012). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. Akademik Kitaplar.
- Sebzecioğlu, T. (2021). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit.
- Suriē Nettowāku. (1998). *Minna No Nihongo. Shōkyū I. Honsatsu*. . Tōkyō: Suriē Nettowāku.
- Taro, T., Hisakazu, K., & Akihiro, K. (2003). 日本語の文法 *Nihongono Bunpo (Japonca Dilbilgisi)*. Chiba: Kogi tekusuto.
- Tekin, T. (1993). *Japonca ve Altay Dilleri*. Doruk Yayınları.
- Tekmen, A. N. (2018). Torukogoni mirareru keigo oyobi teineiyougen (Türkçede görülen saygı dili ve kibar anlatım ifadeleri). *Studies in Pragmatics*(20), 22-40.
- Teramura, H., & Noda, H. (1985). *はとが wa to ga* . Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Tsunoda, T. (1999). *世界の言語と日本語- Sekai no Gengo to Nihongo (Dünya Dilleri ve Japonca)*. Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Umemoto, Y. (2012). Türkçe ve Japoncada Sözdizimi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Watanabe , F., Muraishi , S., & Kabe , S. (1993). *Nihongo Kaishaku Katsuyo Jiten (Japonca Yorumlama Kullanım Sözlüğü)*. Tokyo: Gyousei.
- Yapa, Z. (1995). Japonca bağlaçlar ile Türkçe bağlaçlar arasında anlambilim açısından bir karşılaştırma. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

OSMANLI'DA KADINLARIN EĞİTİMİ İÇİN NURİYE ULVİYE HANIM'IN YÜRÜTTÜĞÜ FAALİYETLER

Kıymet DEĞİRMENCİ TORAMAN¹

Fahri KILIÇ²

Özet

Nuriye Ulviye Hanım, İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kadınların eğitim hakkını elde edebilmesi için yürütülen faaliyetlerin öncüsü olmuştur. Osmanlı Nisvân Hareketi'nin en aktif üyelerinden olan Nuriye Ulviye öncülüğünde kurulan "Kadınlar Dünyası Dergisi" ve "Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvân Cemiyeti" kadınların eğitim haklarını elde edebilmesi için büyük kampanya yürütmüşlerdir. Hareketin sözcülüğünü yapan Kadınlar Dünyası'ndaki kadınların eğitim taleplerini içeren yazılar, haberler ve makaleler kamuoyunda büyük ilgiyle karşılanmıştır. Döneminin zorlu şartlarına rağmen kadınların eğitim haklarının kazanılması yolunda ilk adımlar atılmıştır. Toplumda okuma-yazmanın önemi vurgulanmış ve eğitimin genelleştirilmesi talep edilmiştir. Tüm bunların sayesinde kadın, toplumda kendi varlığının fark edilmesini sağlamış, toplumun her alanında günden güne yerini açmaya ve konumunu oluşturmaya başlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Kadınlar Dünyası Dergisi ve alan yazınına başvurulmuştur. Dergideki yazıların büyük çoğunluğu "İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı" ve "Hakkı Tarık Us Koleksiyonu Süreli Yayınları"ndan dijital olarak temin edilmiş ve derginin eğitim ile ilgili yazıları rastgele seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Nisvân Hareketi, Kadınlar Dünyası Dergisi, Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvân Cemiyeti, Kadınların Eğitimi, Nuriye Ulviye Hanım.

ACTIVITIES CARRIED OUT BY NURİYE ULVİYE HANIM FOR WOMEN'S EDUCATION IN THE OTTOMAN EMPIRE

Abstract

Nuriye Ulviye Hanım was the pioneer of the activities carried out in order for women to obtain the right to education during the Second Legitimacy Period. Founded under the leadership of Nuriye Ulviye, one of the most active members of the Ottoman Women's Movement, "Women's World Magazine" and "Ottoman Women's Rights Defense Society" have conducted a great campaign for women to obtain their educational rights. Articles, news and articles containing the educational demands of women in the Women's World, who are the spokespersons of the movement, have been received with great public attention. Despite the difficult conditions of her period, first steps were taken towards the gain of women's educational rights. The importance of literacy in society has been emphasized and generalization of education has been demanded. Thanks to all this, the woman has made her own presence in society noticed and started to open

¹ Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Bolu/Türkiye. E-posta: kiymetdegirmencimt@gmail.com , ORCID:0000-0002-6023-922X

² Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Bolu, Türkiye. E-posta: kilic_f@ibu.edu.tr / ORCID: 0000-0002-0882-5811

her place and create her position day by day in every aspect of society. In the study, document review method was used from qualitative research methods. Women's World Magazine and field article have been applied. The vast majority of the articles in the magazine were obtained digitally from "Istanbul Metropolitan Municipality Atatürk Library" and "Periodicals of Hakki Tarik Us Collection" and the magazine's articles related to education were randomly selected and included in the study.

Keywords: Ottoman Women's Movement, Women's World Magazine, Ottoman Women's Rights Defense Society, Women's Education, Nuriye Ulviye Hanım.

GİRİŞ

Kimlik kavramı toplum içerisinde bireyin tam olarak kim ve nerede olduğunu konumlandırabileceği önemli bir dereceyi temellendirmektedir. Başka bir ifadeyle kimlik, kişinin kendini geliştirme sürecinde verili olan ile kişinin kazandıkları arasında benliğini yetiştirdiği ortama, kültüre ve sosyalleşme alanlarına göre ifade edebilme biçimidir. Bu süreçte, kişinin kendini nasıl gördüğü ve başkaları tarafından nasıl görüldüğü önem teşkil etmektedir. Fiziksel, psikolojik, zihinsel, toplumsal, ulusal ve ötesinde olanı yansıtırma biçimi de kimliği oluşturma sürecinde etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamdan yola çıkarak düşünüldüğünde zaman içerisinde kadınlar da birey olarak toplum içerisinde var olduğunu kanıtlamak ve kim olduklarını belirlemek istemiştir. Kadınlar; bir nevi kimliklerini kabul ettirmek, toplumla varlıklarını bütünleştirmek ve sadece toplumun kendisine biçtiği roller dışında farklı rollere de sahip olabileceğini kanıtlamak için büyük uğraşlar vermiştir. Kadınlar, kendi cinslerine karşı toplum tarafından önyargıyla biçilmiş rolden elbiseleri çıkarmak istemiş ve kendi tercihleri doğrultusunda edindikleri yeni rolleri üstlerine geçirme çabalarına girmiştir.

Avrupa'nın Sanayi Devrimi'ni yaşamasının ardından artan iş gücü ihtiyacının ortaya çıkması ve Fransız İhtilali sonrasında ön plana çıkarak yaygınlaşan adalet, eşitlik ve hürriyet gibi ilkelerin etkisi ekonomi alanında olduğu gibi zaman içerisinde diğer tüm alanları etkileyerek önemli değişim ve gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerin sonrasında birey kavramı daha fazla öne çıkmış ve toplumun bir bireyi olduğunun farkına varan kadınlar kendi gruplarını oluşturmaya başlamıştır. Kadınlar, bir araya gelerek toplum içerisinde farklı kimlik ve roller elde etmede haklarını arama yoluna gitmiştir.

Yaşanan değişim ve gelişmelerden biri de toplum içerisinde kadının konumu ile ilgilidir. Tüm bunların neticesinde kadın, toplumsal yapı içerisinde tüketen konumdan aktifleşen ve üreten bir konuma geçmiştir. Artan iş gücü dolayısıyla çalışma hayatında kadına ihtiyaç duyulmaya başlanmış ve kadınların iş hayatına dâhil olması ile kadın hakları konusu ortaya çıkmıştır. Bu sebepler sonucunda kadının toplumdaki yeri tartışılmaya başlanmış ve kadınların birey olarak erkeklerden farklı olmadığı; hatta kadın ve erkeğin eşit olup eşit haklara da sahip olması gerektiği gibi fikirler ön plana çıkmıştır. Böylece feminist düşünüş günden güne ivme kazanmış ve bu düşünüş etrafında birleşen kesimler kadınların savunuculuğunu üstlenmişlerdir.

Günümüzde dâhi zaman zaman toplumda yer bulamadığından ve kimliğini kabul ettiremediğinden şikâyet eden kadınların, dünyada yüzyıllardan beri kendi varlığını

benimsetmeye çalıştıkları bir gerçektir. Bu bağlamdan yola çıkarak Avrupa'da yayılan feminist düşünüş hareketleri zaman içerisinde diğer dünya ülkelerindeki kadınları da etkisi altına almıştır. Aynı şekilde Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde kadınların toplumsal hayata kazandırılması, kadın hakları ve kadın-erkek eşitliği gibi konuların gündeme damga vurduğunu da görmek mümkündür.

20. yüzyılın başlarına gelindiğinde iptidaiye, rüşdiye, idâdi, Dâr'ülmuallimât (Kız Öğretmen Okulu) ve Kız Sanayi Mektepleri gibi okullarda Osmanlı'daki kız çocuklarının eğitim aldıkları bilinmektedir. Fakat bu dönemde Osmanlı toplumundaki tüm kızların aynı eğitimden faydalanabilmesi için yeterli mektepler yer almamakta ve öğrenimlerini devam ettirebilecekleri bir yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. Ayrıca kadınların eğitimine yönelik girişimler göz ardı edilmekte ve konumu itibarıyla kadınların ihtiyaçları toplumda ikinci planda yer almaktadır.

Osmanlı'da anlaşılamayan, sesini duyuramayan ve toplumda yer bulmaya çalışan kadınların; ilk olarak hak arayışları ve haklarını elde etme çabaları devletin son döneminde karşımıza çıkmaktadır. Meşrutiyetin getirdiği yenilikçi hareketler doğrultusunda özellikle aydın-elit camiaya mensup kadınlar, yavaş yavaş bir araya gelmeye ve fikirler ileri sürdükleri toplantılar gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu doğrultuda birçok öncü kadın; aynı gayeler etrafında birleşerek cemiyet, dergi, gazete ve diğer basın-yayın organları sayesinde kadınların sesi olmaya başlamıştır. Bununla birlikte bu kadınlar, toplumsal hayatta kadının yer bulması için faal bir şekilde gayret göstermeye başlamıştır.

Dönemin bahsedilen kadınları içerisinde “Fatma Aliye, Emine Semiye, Mükerrerrem Belkıs, Nezihe Muhittin, Belkıs Şevket, Şükûfe Nihal, Halide Edip Adıvar, Aziz Haydar ve Nuriye Ulviye Civelek” gibi birçok kadının ismini görmek mümkündür. Bu isimler, Osmanlı'nın son dönemindeki kadın hareketlerinin öncü isimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı da öncü kadınlar arasında yer alan Nuriye Ulviye Hanım'ın kadın mücadelesini ortaya koymaktır.

Mücadelenin önde gelen isimlerinden olan Nuriye Ulviye Hanım'ın kurduğu cemiyet ve dergi onun mücadelesini şekillendiren esas unsurlar olmuştur. Dergisini ve kurduğu cemiyeti, kadınların seslerini duyurabilmek ve kadınların sessiz çılgınlıklarına ses katabilmek gibi amaçlar etrafında işe koşmuştur. Üstelik sadece Osmanlı'daki tüm kadınların değil, diğer kadınların da sesi olmak istemiştir. Kadınların ilerlemesi, bilinçlenmesi, gelişmesi, eğitim alması ve haklarını elde edebilmesi için verdiği gayret çok fazladır. Toplumun kadına çizdiği sınırları aşabilmesi ve kadının kimliğine değer vermeyi öğrenmesi için uğraş vermiştir. Tüm bunların neticesinde kadınların, kamu dairesinde işe başladıklarını, ticaret hayatına girdiklerini, toplumsal hayata dâhil olduklarını ve yükseköğrenim gayelerine dâhi ulaştıklarını kendi çıkardıkları dergi yazılarından ve hakkında yapılan araştırma yazılardan görmek mümkündür.

1. Nuriye Ulviye Hanım Kimdir?

Nuriye Ulviye Hanım'ın ailesi, Kafkas Çerkesleri'nden olup Rus İmparatorluğu tarafından sürgüne tabi tutulması üzerine önce Trabzon'a sonra da Balıkesir Gönen'e yerleşmiştir³. Kendisi,

³ Avcı, M. (2016). Osmanlı Devleti'nde Kadın Hakları ve Kadın Haklarının Gelişimi İçin Mücadele Eden Öncü Kadınlar. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı: 55, 244, 225-254.

1893 yılında Balıkesir Gönen Hacıoba'da doğmuştur. Babası Mahmut (Yediç) Bey ve annesi Safiye (Yediç) Hanım'dır⁴. Bir ağabeyi ve bir kız kardeşi vardır. Ailede yaşanan maddi problemler sebebiyle akrabaları ve aynı zamanda II. Abdülhamid'in kayınpederi olan Hacı Eblüs Bey tarafından kız kardeşiyle birlikte saraya yerleştirilmiştir. Hacı Eblüs Bey, Nuriye Ulviye Hanım'ın kız kardeşini Hatice Sultan Sarayı'na, kendisini ise Yıldız Saray'ına yerleştirmiştir. Nuriye'nin eğitimi sırasında zekâsını fark eden II. Abdülhamid, Nuriye'ye sultanların aldığı eğitimin verilmesini istemiş ve bu sayede Nuriye, sultanların eğitimini alabilme fırsatı yakalamıştır⁵. Ulviye adı da sarayda bulunduğu sıralarda kendisine verilmiştir⁶.

Nuriye Ulviye Hanım, 13 yaşında II. Abdülhamid'in sütkardeşi ile evlendirilmiştir. Kendisinden yaşça büyük olan Hulusi Bey, evliliklerinin 7. yılında vefat etmiştir⁷. Bunlar dolayısıyla saray çevresinde yetiştirme fırsatını elde etmiş, zaman zaman aydın çevrelerle sohbetleri olmuş ve belli bir siyasi çevre edinmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak yaşamının etkisiyle kadın-erkek eşitliğini, kadınların erkekler kadar zeki ve çalışkan olduğunu savunmuştur. Bunun için kadınların haklarının kazandırılmasını, kadının tüketici olmaktan çıkıp üreten bir kimlik kazanmasını, toplumsal yaşama dâhil edilmesini, eğitim haklarına kavuşmasını ve bu suretle toplumun kaderinde yer alması gerektiğini düşünmüştür.

Nuriye Ulviye Hanım, kadının ekonomik, sosyo-kültürel, eğitim vb. birçok alanda yer alması gerektiği düşüncesiyle harekete geçmiştir. Bu yönde ses getirecek, kadınları bir araya getirebilecek ve kadın sorunlarının çözümü için çaba harcayacak kadınları çevresinde toplamıştır. Bunun için daha 20 yaşındayken kendisine eşinden kalan tüm şahsi servetini kullanarak 4 Nisan 1913'te Kadınlar Dünyası adında bir dergi kurmuştur⁸. Kadınlar Dünyası Dergisi, aynı zamanda Nuriye Ulviye Hanım'ın 28 Mayıs 1913 tarihinde "Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti" adında kurmuş olduğu cemiyetin basın-yayın organı olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunlarla birlikte dergisinin ve cemiyetinin gerçekleştirdiği faaliyetler neticesinde Osmanlı toplumunda yaşayan tüm kadınlara ses olmak için mücadele girişimlerine başladığı görülmektedir.

Derginin faaliyetlerine başlamasından bir süre sonra Rıfat Mevlan ile evlenmiş, fakat eşinin mücadeleye karşı faaliyetler içerisinde bulunması sonucu sürgüne gönderilmesiyle evlilikleri 1923'te sona ermiştir. Daha sonra hayatına giren Dr. Ali Muharrem Civelek ile tanışmış ve 1925 yılında üçüncü evliliğini yapmıştır. Nuriye Ulviye Hanım, bu süreç boyunca kız çocuklarının okuması ve birçok hayır işiyle de ilgilenmiştir. Bu evliliği 9 Nisan 1964 yılında hayattan ayrılışına kadar devam etmiştir⁹. Sonrasında Ali Muharrem Bey tarafından Nuriye Ulviye Hanım adına bir

⁴ Çakır, S. (2016). Osmanlı Kadın Hareketi. (5. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları, 139.

⁵ Kutlar, M. (2008). Ulviye Mevlan: Yaşamı ve Düşünceleri [Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], 7-8.

⁶ Çakır, a.g.e., 139.

⁷ Ersoy, G. (2019). Çerkes Feminist Bir Kadın Yazar Ulviye Nuriye Mevlan Civelek. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Türkiye Kültürleri Araştırma Grubu Türkiye'de Kültürel Çoğulluğun Bağımsız Araştırmacıları ve Sivil Toplum Kuruluşları İçin Ağ Oluşturma ve Eğitimi Projesi, 8.

⁸ Koç, D. (2016). Türk Kadın Hareketini Kadınlar Dünyası ve Türk Kadın Yolu Dergileri Üzerinden Okumak [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], 31.

⁹ Çakır, a.g.e., 140; Çakır, S. (1997). Kadın Tarihinden İki İsim: Ulviye Mevlan ve Nezihe Muhittin. Toplumsal Tarih Dergisi, Sayı: 46, 8, 6-14.; Çakır, S. (2006). Ulviye Mevlan Civelek (1893-1964). içinde Kadın Hareketleri ve Feminizmlerin Biyografik Sözlüğü. (Orta, Doğu ve Güney Doğu Avrupa, 19. Ve 20. Yüzyıllar), Budapeşte ve New York: Central European University Press, 336-339.

kütüphane yaptırılmıştır. Kütüphane, günümüzde yaklaşık 29 bin kitap sayısına ulaşmıştır¹⁰. Bu açıdan bakılırsa kütüphane aracılığıyla Nuriye Ulviye Hanım'ın günümüzde dâhi kız çocuklarının okumasına ve eğitimine katkıda bulunmaya devam ettiğini söylemek mümkündür.

2. Kadınlar Dünyası Dergisi

Osmanlı'nın modernleşme sürecindeki dönemde, toplumun batıyı yakalayabilmesi için kadın eğitiminin gerekli olduğu vurgusu çokça yapılmıştır. Bu dönemde meydana gelen değişme ve gelişmeler arasında kadınların gelenek ve modernite arasında denge kurmayı sağlamaları gerekmiş ve bu kapsamda birçok basın-yayın organı devreye girmiştir. Basın organları aracılığıyla kadın ve erkek arasındaki ilişkilerin gelenekçi boyutları eleştirilmiş ve kadınların toplumsal kimliğini tekrar oluşturması yolunda mücadele edilmiştir¹¹. Devletin son dönemlerinde eğitilmiş kadınların artmasıyla birlikte kadınlar basın organları aracılığıyla kendilerini gösterebilmiş ve toplumdaki eğitimsel, bilimsel ve kültürel boşluk dergilerle giderilmek istenmiştir¹².

Kadın mücadelesinde kadınların yaptıkları eylemler, istekleri ile ilgili bilgi sağlayacak kaynaklar arasında kadın dergi ve cemiyetlerinin yer aldığı görülmektedir. Bunlar vasıtasıyla kadınların görünemeyen tarihleri görünür olmuştur. Kadınlar Dünyası Dergisi de kadın tarih yazımını görünür boyuta taşımada önemli bir hamledir. Kadın hareketi, kadın haklarının aranması ve değişmesi talep edilen değerlerin sorgulanmasında derginin önemli bir rolü vardır. Dergi, verilen mücadelenin ve eğitimin vasıtası olarak görülmüş ve kadınların farklı türlerdeki çalışmalarına destek verilmiştir. Derginin yayınlamış olduğu yazılarla kadınlar devamlı olarak çalışmak, okumak, öğrenmek ve yazmak için teşvik edilmiştir. Bu doğrultuda kadınlar toplum hayatına dâhil edilmeye çalışılmıştır¹³. Bu dönemde benzer düşüncelerle kurulan birçok dergi ve cemiyet olduğu gibi Kadınlar Dünyası Dergisi'nin de kadın mücadelesinin savunuculuğunu üstlendiği ve eğitim haklarının elde edilmesinde yararlı faaliyetler gerçekleştirdiği görülmektedir.

Dergi sadece Osmanlı'nın son dönemindeki kadın sorunlarına değinmemiş, feminizmi savunan yazılara da yer vermiştir¹⁴. Nuriye Ulviye Hanım, kadın olarak toplumda kendi cinsine biçilen rollerin farkında olup kadınların kurtuluşlarının yalnızca kendi güçleriyle olacaklarını savunmuştur¹⁵. Kendisi, Osmanlı'nın ilk feminist kadınlarından. Kurmuş olduğu dergiyi sadece kadınlarla oluşturmuş ve kadın hak-hukukunu tanımayan erkek yazılarına dergide yer ayırmayacağı ilkesini benimsemiştir¹⁶. Dergi ilk 100 sayısını günlük gazete, sonraki sayılarını ise haftalık dergi olarak çıkarmıştır. 1913'ten 1921 yılına kadar kesintilere uğramasına rağmen dergiyi çıkaran Nuriye Ulviye Hanım, yalnızca dergiyi çıkarmakla kalmamış; karşısına çıkan

¹⁰ <http://kirikhan.kutuphane.gov.tr/TR-138779/kutuphane39nin-tarihcesi.html>, (E.T.: 29.01.2021).

¹¹ Yıldırım, B., & Seyhan, S. (2015). 1914 Yılında Yayınlanan Kadın Gazetelerinden 'Kadınlık'a Göre Kadın. Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, Sayı: 23, 41 39-65.

¹² Poyraz, E. F. (2010). II. Meşrutiyet Dönemi Kadın Dergiciliği ve Türk Kadını Dergisi [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], x.

¹³ Yılmaz, S. (2009). Devrin Kadın Edebiyatına Katkısı Bakımından Kadınlar Dünyası Dergisi [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü], 5-6.

¹⁴ Şahin, E. (2018). Geçmişten Günümüze Kadın Süreli Yayınlarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. TİDSAD Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 16, 94, 86-105.

¹⁵ Çakır, a.g.m., 9.

¹⁶ Akyol, H. (2012). Aykırı Kadınlar (Osmanlı'dan Günümüze Devrimci Kadın Portreleri). Ankara: İmge Kitabevi, 28.

bütün olumsuzluklara rağmen yayının devamını sağlamak için maddi ve manevi gücünü tümüyle seferber de etmiştir. Bu uğurda mücevherlerini dâhi bozdurmuştur.

Dergi, Balkan Savaşı'nın ardından 4 Nisan 1913'te yayın hayatına girmiş, 1921 yılına kadar yayın hayatına devam etmiştir. Bu süre boyunca üç defa ara vermek zorunda kalmıştır. Dergi, kâğıt sıkıntısı nedeniyle 153. sayısından sonra yayınına ara vermek zorunda kalmış ve bu durum üç ay devam etmiştir. Dergi, bu süre sonrasında yeniden yayına girmiş; fakat 1. Dünya Savaşı (1914-1918) nedeniyle ikinci kesinti gerçekleşmiştir ve 1918 yılında 163. sayısıyla yeniden basıma girmiştir. Üçüncü ara ise 194. sayısından sonra gerçekleşmiş olup 1921 yılında yeniden yayın hayatına girse bile 15 sayı çıkardıktan sonra yayın hayatı sonlanmıştır. Derginin baskı sayısı kesin olarak bilinmemekle birlikte 165. sayısında yapılan açıklamada 3.000'in üzerinde tiraja sahip olduğu bilinmektedir. Ayrıca dergi 121. ve 128. sayıları arasında "Monde Feminin" isimli Fransızca bir ek dahi çıkarmıştır¹⁷. Dergi, sahibi ve yazı kadrosu ile tamamıyla kadın olan Osmanlı kadınının sesini dile getiren ilk yayın olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta dergiye gönderilen yazılar ve mektuplar bile tamamıyla kadınlara aittir. Dergi kadınların yazı yazma arzularını gerçekleştirmiş ve kendilerine güven duymalarını sağlamıştır¹⁸. Derginin imtiyâz sahibi aynı zamanda derginin kurucusu da olan Nuriye Ulviye Hanım'dır. Dergiden sorumlu müdür ise Emine Seher Ali'dir. Derginin ilk 100 sayısı günlük gazete olarak yayınlanmıştır. Tanıtımını ise "fennî, edebî, ictimai, hanımlara mahsûs yevmî gazete" olarak yapan dergi, cins ve mezhep ayırt etmeden Osmanlı'nın bütün kadınlarına açık olduğunu belirtmiştir¹⁹.

Nuriye Ulviye Hanım, derginin ilk sayılarında Nuriye Ulviye ismini kullanmış ve 108. sayısından sonra ise dergide Mevlan imzasını kullanmıştır²⁰. Kadınların içinde bulunduğu durumu değiştirmeye çalışmış ve bütün vaktini kadınların kurtulması yoluna adanmıştır. Dergide kaleme aldığı diğer makalelerinin yanı sıra derginin baş makalesinin yazımını üstlenmiştir. "Kadınlar Dünyası" imzası ile yayınladıkları baş makaleyi yazmıştır. Aynı zamanda derginin 154. sayısından itibaren yazdığı "Düşünüyorum" isimli köşesinde açık imzasını dâhi yayımlamıştır²¹. Nuriye Ulviye Hanım, Kadınlar Dünyası Dergisi'ni çıkarmaya başladığında birinci sayıdan 166. sayıya kadar "Kadınlar Dünyası" imzasıyla ikinci sayfada başmakaleler de yazmıştır²².

Kadınların, en fazla üzerinde durduğu konu kendi eğitimleri ve eğitim hakları olmuştur. Kadınlar, açılan okulların eğitim-öğretim programlarının iyileştirilmesi ve kadınların erkeklerle aynı eğitime tabi tutulmaması sorunu gibi konulardan beklentilerini dile getirmiştir. Eğitim alanındaki en çok mücadeleyi ise yükseköğrenim hakkı konusunda vermiştir²³. Kadınlar yükseköğrenim haklarına kavuşabilmek için özellikle Kadınlar Dünyası Dergisi yoluyla gerçekleştirdikleri çalışmalarla mücadelelerini sürdürmüştür. Dergi, yükseköğrenim hakkı

¹⁷ Çakır, *a.g.e.*, 134-35.

¹⁸ Çakır, (1997): 8.

¹⁹ Özdemir Akkoç, Ö. (2019). Osmanlı'da Kadın Hareketi Ve Milliyetçi İdeolojinin Kesişimleri: Kadınlar Dünyası [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], 29.

²⁰ Çakır, (1997): 8.

²¹ Çakır, (1997): 8.

²² <http://www.istanbulkadınmuzesi.org/nuriye-ulviye-mevlan-civelek>, (E.T.: 14.01.2021).

²³ Yürüt, B. (2017). Tanzimat Sonrası Osmanlı Kadın Hareketi ve Hukuki Talepleri. Türkiye Barolar Birliği Dergisi "Kadın ve Hukuk" Özel Sayısı: 30, 387, 365-396.

konusunda devamlı olarak yayın yapmış ve birçok girişimde bulunmuştur. Tüm bunların neticesinde verilen çalışmalar sonuç vermiş ve 1914'te kadınlar için İnas Dar'ülfünûnu açılmıştır. Başlangıçta kadın ve erkekler ayrı eğitim görmüş ve 1920'de İnas Dar'ülfünûnu erkeklerin okuduğu Dar'ülfünûn ile birleştirilmiştir. Eğitimin ayrı ayrı sınıflarda gerçekleştirilmek istenmesine rağmen kadınlar bunu protesto yoluna gitmiş ve erkeklerin derslerine katılarak üniversitenin karma hale gelmesini sağlamıştır²⁴.

Derginin asıl meselesinin kadın eğitimi olduğu görülmektedir. Kadının eğitim hakkını elde etmesi ve bilinçlenmesi neticesinde diğer tüm hakların kazanımının daha kolay olacağı düşünülmüştür. İlerici ve reformcu bir anlayışa sahip olan dergi, attıkları başlıklar ve kaleme aldıkları yazılarla birçok çevreye ve kadına sesini duyurmayı başarmıştır. Hatta dönemin koşullarına bakıldığında kısa bir sürede, kesintilerle devam etmesine rağmen 3.000 tiraja ulaşmış olması başarısının göstergelerinden birisidir. Dergi, yazılarında savundukları düşünceler neticesinde protestolar gerçekleştirerek hakların kazanımında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Osmanlı'nın ilk feministik dergisi olan Kadınlar Dünyası'nın içeriğinde eğitim ile ilgili birçok yazıya yer verdiği görülmektedir. Bu çalışmada da derginin kadınların eğitimi ile ilgili yer verdiği örnek başlıklarına ve yazılarına yer vermektedir. Tüm bunlara aşağıda "Eğitime Yönelik Yürüttüğü Faaliyetler", "Kadınlar Dünyası Dergisi'ndeki Eğitime Yönelik Yazıları Olan İsimler ve Başlık Örnekleri" ve "Kadınlar Dünyası Dergisi'ndeki Eğitime Yönelik Örnek Yazılar" başlıkları altında yer verilmiştir.

3. Osmanlı Müdâfaa-i Hukuk-ı Nisvân Cemiyeti (Osmanlı Kadın Haklarını Savunma Derneği)

Kadınlar, dönemin öncü kadınları çevresinde birleşerek çeşitli faaliyetler yürütmüş ve kadınların haklarını elde etme mücadelesine destek olmuştur. Böylelikle verilen tüm çabalar neticesinde haklarını elde etmeye başlamış ve bu hakları kullanma fırsatı yakaladıkça seslerinin farkına varmışlardır. Bu gayelerle kadınlar; cemiyet, dergi ve gazeteler yoluyla bir araya gelip kendilerine toplum tarafından koyulan engelleri aşma gayreti içine girmiştir. Dönemin aydın kadınları, kadınların haklarını elde edebilmesi yolunda Nuriye Ulviye Hanım'ın öncülüğünde birleşerek faaliyet sürdürmüşlerdir. Osmanlı kadınının çetin mücadelesi ile ilgili gerçekleştirdikleri cemiyet çalışmaları ve kalemlerinin gücüyle bu kadınların ilklere imza attıklarını da söylemek mümkündür. En önemli işleri arasında ise eğitime yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetler yer almaktadır.

Dergi, 27 Mayıs 1329 (9 Haziran 1913) tarihinde çıkardığı 54. sayısında "Faaliyet Başlıyor"²⁵ başlıklı yazısıyla Nuriye Ulviye Hanım'ın kurduğu Osmanlı Müdâfaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti'nin faaliyetlerine başlayacağını duyurmuştur. 55. sayısında ise "Osmanlı Müdâfaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti Programı"²⁶ başlığıyla derginin programına yer verilmiş, derginin programında kadının toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitim hayatına dâhil edilmesi açıkça vurgulanmış ve böylece cemiyet, 10 Haziran 1913'te kurulduğunu açıklamıştır. 64.

²⁴ Yürüt, a.g.m., 388.

²⁵ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329o). Faaliyet Başlıyor. **Kadınlar Dünyası**, 54, 1.

²⁶ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329p). Osmanlı Müdâfaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti Programı. **Kadınlar Dünyası**, 55, 1.

sayısında “Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti Faaliyette”²⁷ başlığıyla dergi cemiyetin faaliyette olduğunu kamuoyuna duyurmuştur. Bu gibi faaliyetler Nuriye Ulviye Hanım tarafından “Kadınlar Dünyası” imzasıyla dergiye eklenmiştir.

Cemiyetin başkanlığını, “Nuriye Ulviye Hanım”; muhasebe işlerini, “Aziz Haydar Hanım”; sekreterliğini, “Pakize Sabri” yaparken; cemiyetin idari heyetinde ise “Şükûfe Nihal, Belkıs Şevket, Nimet Cemil, Süreyya Lütfü, Sara Arif, Aziz Haydar, Yaşar Nezihe, Sıdıka Ali Rıza ve Fatma Pakize” gibi isimlerin yer aldığı görülmektedir. Cemiyette bu isimlerin haricinde başkaca birçok üye kadın bulunmaktaydı.

Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti, feministik cemiyet özelliği taşıması ile önem teşkil etmektedir. Cemiyet, 1913-1921 yıllarında arasında faaliyetlerini sürdürmüş ve verdiği mücadelelerde kazanımlar elde etmiştir. Osmanlı’nın bütün kadınlarına kapılarını açmıştır. Cemiyetin çabalarıyla kadınlar için terzi evi açılmış ve Müslüman kadının ilk defa devlette işe girmesi sağlanmıştır²⁸.

Nuriye Ulviye Hanım’ın kurmuş olduğu cemiyet ve derginin öncelikli amaçları arasında kadının siyasal haklarına ve faaliyetlerine yer verilmemiştir. Bu yöndeki taleplerin daha çok 1921 yılından sonra dile getirilmeye başladığı görülmektedir. Öte yandan cemiyet ve dergi; kadınların çalışma yaşamında konumunu oluşturması, kadının kılık-kıyafetinin modernleştirilmesi, gerici gelenek-göreneklere karşı duruşu, kadınların bilinçlenmesi, bilgi-kültür donanımına sahip olması, eğitimi ve yükseköğretimde yer alması gibi daha birçok konudaki faaliyete imza atmıştır. Kadının hayatı boyunca karşılaştığı tüm zorluklar ile ilgili çalışmalara imza atmış, sosyal huzurun sağlanması ve kadın varlığının kabul edilmesi için döneminin gündemine damga vurmaya başlamıştır.

4. Eğitime Yönelik Yürüttüğü Faaliyetler

Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ve hatta günümüze kadar uzanan süreçte kadın toplumsal hayatta var olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Kadınlar kendi alanlarını oluşturmak ve özgürlüklerini elde edebilmek için zorlu şartlar altında derin mücadeleler vermiştir. Kadınlar, bir işe yaramadan sadece evde oturmak istememiş ve ailelerine maddi açıdan da katkıda bulunmak istemiştir. Kısacası kadınlar ev işi yapmaktan, çocuk bakmaktan öte; üretebilen ve hayatın her sahasında önem teşkil eden varlıklar olduğunu kanıtlamak istemiştir. Kadının toplumsal hayatın her alanında yeri ve söz hakkı olduğunu bıkmadan usanmadan dile getirmiştir. Toplumsal hayatın esas parçası olma yolunun ise kadının eğitiminden geçtiğini fark etmişler ve eğitim haklarını elde etme gayretine girmişlerdir.

Döneme baktığımızda kadınların sesinin, kadın eğitiminin öncü ismi olarak Kadınlar Dünyası Dergisi’nin kurucusu Nuriye Ulviye Hanım’ı görmekteyiz. Nuriye Ulviye Hanım, feminist düşünüş, ilerici-reformcu anlayış, kadın hakları ve kadın-erkek eşitliği düşünceleriyle hareket etmiştir. Ona göre kadın üretmeli, çalışmalı, aktif olarak toplumda yer almalı, eğitim hakkını gözetmeli, diğer tüm haklarını elde etmeli ve esas özgürlüğüne kavuşmalıdır. Bu

²⁷ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329r). Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti Faaliyette. **Kadınlar Dünyası**, 64, 1.

²⁸ Özdemir Akkoç, *a.g.t.*, 28.

doğrultuda da dergisinde kadınların tüm yönleriyle gelişimini sağlamaya yönelik faaliyetleri olmuştur.

Dergide kadın hayatına dair çoklu konular ele alınmıştır. Örneğin; annelik eğitiminden, kız ve çocuk eğitimine; okumanın gerekli olduğundan, okuma eğitimlerine; yemek yapma eğitiminden, konferanslara katılmaya; tiyatro-müzik eğitiminden, çalışma hayatında yer almaya; yurtiçi ve yurtdışı eğitimden, Darülfünûn'daki eğitime dair birçok açıdan kadınlar bilinçlendirilmiş ve kadınların toplumsal hayat içerisinde sosyalleşmesi için girişimleri olmuştur. Girişimler neticesinde Nuriye Ulviye Hanım'ın öncülüğündeki dergi ve cemiyetin ilk başarısı 5 Aralık 1913 tarihinde yedi Müslüman kadının Telefon İdaresi'ne alınmasıyla olmuştur. Böylece kadınlar kamu dairesinde memur olarak yer almaya başlamışlardır. İlk kadın memurları arasında ilk kadın tiyatrocularından olan Bedia Muvahhit'in yer aldığı bilinmektedir. Dergide ilk defa Müslüman bir kadının fotoğrafı yer almıştır. Dergideki protestolar neticesinde kadınlar tiyatro ve müzik ile ilgilenmeye başlamıştır. Kadınlar ticaret hayatında yer almaya başlamış, bu sayede Seyyide Kemal lavanta dükkânı ve sadece hanımlara özel pastaneyi işletmeye başlamıştır. Belkıs Şevket, ilk defa uçağa binen Osmanlı kadını olarak tarihe geçmiştir. Dergi ve cemiyet aracılığıyla 1914-1918 yılları arasında Avrupa'ya yükseköğrenim için kadınların gönderildiği de bilinmektedir. Dişçilik eğitimi için Paris'e "Belkıs Mahmut Hanım" ve tıp eğitimi için Viyana'ya "Seniha Hanım" gönderilmiştir. Dergi ile destek oldukları eğitimleri kamuoyuna duyurabilme fırsatları olmuş ve topluma bu örnekler bir model olarak yansıtılmıştır.

Kadın eğitiminin bütün yönleriyle sorunsalına değinilmiş, toplumun tüm kesiminden kadınlar sürece dâhil edilerek yükseköğrenim taleplerinin kadınlara tanınması için çalışmalar gerçekleştirilmiştir²⁹. Derginin yükseköğrenim hakkını ısrarla savunması sonucunda 7 Şubat 1914'te Darülfünunda kadınlar için açık konferanslar düzenlenmesine başlanmıştır. Konferans haftada dört gün, 14.00-16.15 saatleri arasında yapılmış ve bu konferanslara yaklaşık 700 kadın büyük ilgi göstermiştir³⁰. Derginin "Dar'ülfünûn'da Kadın"³¹ başlıklı yazısında konferansların başladığı duyurusu bile yapıldığını görmekteyiz. Sonuç olarak 12 Nisan 1914'te İnas Dar'ülfünûnu açılmış ve Nuriye Ulviye Hanım'ın etrafındaki kadınların gayretleri neticesinde sınırlı da olsa kadınların yükseköğrenim yolu açılmıştır. Bu gibi örneklerden yola çıkarak zamanın koşulları göz önüne alındığında dâhi Nuriye Ulviye Hanım'ın gayelerinin başarıya eriştiğini söylemek mümkündür.

5. Kadınlar Dünyası Dergisi'ndeki Eğitime Yönelik Yazıları Olan İsimler ve Başlık Örnekleri

Kadınlar Dünyası Dergisi'nin hem kurucusu hem de imtiyaz sahibi olan Nuriye Ulviye Hanım'ın, döneminin dergilerine göre reformcu, feminist ve ilerici bakış açısı çerçevesinde etrafındaki kadınları örgütleyerek kadınların sosyal haklarının elde edilmesinde rol oynadığı gibi eğitim haklarının elde edilmesinde büyük payı olduğu söylenebilir. Kendisi, dergisinin yazar kadrosu ve çalışanları ile birlikte eğitime yönelik ele aldıkları çarpıcı başlıklar ve edebi türler ile

²⁹ Güven, İ. (2001). Tazimattan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitimi Bakışları). Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), Sayı: 34, 67, 61-70.

³⁰ https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/001/264/original/UniversitedeIlkKadinlar_opt.pdf?1417525942, (E.T.: 15.01.2021).

³¹ Dar'ülfünûn'da Kadın. (1329). **Kadınlar Dünyası**, 128, 9.

zaman içerisinde belli çevrelerin dikkatini çekmiş ve reform niteliğinde hareketlere imza atmıştır. Çalışmanın bu bölümünde eğitim ile ilgili yazılar yazan bazı isimlere ve yazdıkları yazı başlıklarına yer verilmiştir.

Dergide maarif konusu ile ilgili yazarlara ve ele aldıkları yazı başlıklarına bakılacak olursa;

İsimsiz olarak “Ma’ârifimiz”³²; Emine Seher Ali’nin “Ma’ârif_Ahlak”³³, “Terakk-i Ma’ârif”³⁴; F. Şerafeddin’in “Kadınlarda Ma’ârif”³⁵; Mevhibe Mustafa’nın “Ma’ârifimiz”³⁶; Mükerrerem Belkıs’ın “Ma’ârif Nezaretinden Büyük Bir Temenni”³⁷, “Ma’ârif Nezaretinden İstirham: Dar’ülfünûn’da Usul-ı Terbiye ve Tedris Dersleri”³⁸; Nebile Kâmuran, “Ma’ârif”³⁹; Safiye Beran’ın “Ma’âriفة İhtiyacımız Var Diyen Osmanlılara”⁴⁰ ve Seniha Fuad’ın “Ma’ârif”⁴¹ başlığıyla yazmış olduğu yazılar mevcuttur.

Dergide mektep konusu ile ilgili yazarlara ve ele aldıkları yazı başlıklarına bakılacak olursa;

Atiye Şükran’ın “İşitdim Mekteplerde Teşkilât Varmış”⁴²; Aziz Haydar’ın “Bize Her Şeyden Evvel Mektep Lazım”⁴³, “Mektepler ve Mektep Muallimleri”⁴⁴, “Mekteplerde Çocuk Bahçeleri”⁴⁵, “Yeni Mekteplerimiz”⁴⁶, “Yine Mektep Yine Mektep”⁴⁷; Emine Pakize Muhiddin’in “Hani Benim Mektebim”⁴⁸; Emine Seher Ali’nin “Mektepler”⁴⁹; Mükerrerem Belkıs’ın “Mekteplerde İnkılâp Fikri”⁵⁰; Nevvare Şükran’ın “Mektep”⁵¹; Sıdika Ali Rıza’nın “Ana Mektebi Münasebetiyle”⁵², “Bağçe Mektepleri”⁵³ ve “Mekteplerimiz”⁵⁴ yazı başlıkları örnek olarak verilebilir.

Dergide tahsil konusu ile ilgili yazarlara ve ele aldıkları yazı başlıklarına bakılacak olursa;

³² İsimsiz. (1329b). Ma’ârifimiz. **Kadınlarda Dünyası**, 22, 3.

³³ Emine Seher Ali. (1329a). Ma’ârif_Ahlak. **Kadınlarda Dünyası**, 2, 2.

³⁴ Emine Seher Ali. (1329f). Terakk-i Ma’ârif. **Kadınlarda Dünyası**, 51, 1-2.

³⁵ F. Şerafeddin. (1329). Kadınlarda Ma’ârif. **Kadınlarda Dünyası**, 62, 2-3.

³⁶ Mevhibe Mustafa. (1329). Ma’ârifimiz. **Kadınlarda Dünyası**, 17, 3-4.

³⁷ Mükerrerem Belkıs. (1329c). Ma’ârif Nezaretinden Büyük Bir Temenni. **Kadınlarda Dünyası**, 92, 1.

³⁸ Mükerrerem Belkıs. (1329d). Ma’ârif Nezaretinden İstirham: Dar’ülfünûn’da Usul-ı Terbiye ve Tedris Dersleri. **Kadınlarda Dünyası**, 102, 3.

³⁹ Nebile Kâmuran. (1329). Ma’ârif. **Kadınlarda Dünyası**, 24, 3.

⁴⁰ Safiye Beran. (1329b). Ma’âriفة İhtiyacımız Var Diyen Osmanlılara. **Kadınlarda Dünyası**, 98, 2.

⁴¹ Seniha Fuad. (1329). Ma’ârif. **Kadınlarda Dünyası**, 28, 4.

⁴² Atiye Şükran. (1921). İşitdim Mekteplerde Teşkilat Varmış. **Kadınlarda Dünyası**, 6-194, 6-7.

⁴³ Aziz Haydar. (1329g). Bize Her Şeyden Evvel Mektep Lazım. **Kadınlarda Dünyası**, 109, 5-6.

⁴⁴ Aziz Haydar. (1329a). Mektepler ve Mektep Muallimleri. **Kadınlarda Dünyası**, 123, 3.

⁴⁵ Aziz Haydar. (1329e). Mekteplerde Çocuk Bağçeleri. **Kadınlarda Dünyası**, 28, 2.

⁴⁶ Aziz Haydar. (1329c). Yeni Mekteplerimiz. **Kadınlarda Dünyası**, 22, 1.

⁴⁷ Aziz Haydar. (1329f). Yine Mektep Yine Mektep. **Kadınlarda Dünyası**, 47, 1-2.

⁴⁸ Emine Pakize Muhiddin. (1329). Hani Benim Mektebim. **Kadınlarda Dünyası**, 28, 3-4.

⁴⁹ Emine Seher Ali. (1329e). Mektepler. **Kadınlarda Dünyası**, 16, 1-2.

⁵⁰ Mükerrerem Belkıs. (1329a). Mekteplerde İnkılâp Fikri. **Kadınlarda Dünyası**, 115, 3.

⁵¹ Nevvare Şükran. (1329b). Mektep. **Kadınlarda Dünyası**, 22, 2.

⁵² Sıdika Ali Rıza. (1329c). Ana Mektebi Münasebetiyle. **Kadınlarda Dünyası**, 31, 2-3.

⁵³ Sıdika Ali Rıza. (1329a). Bağçe Mektepleri. **Kadınlarda Dünyası**, 13, 3-4.

⁵⁴ Sıdika Ali Rıza. (1329b). Mekteplerimiz. **Kadınlarda Dünyası**, 17, 4.

Aliye Macide'nin "Avrupa'da Tahsil-i Nisvan"⁵⁵; Aziz Haydar'ın "Bizde Kız Evlatlarının Tahsili"⁵⁶; Belkıs Ferid'in, "Tahsilimiz"⁵⁷; Hatice'nin, "Kızlarımızın Lüzum-ı Tahsili"⁵⁸; Safiye Rana'nın "Dâr'ülfünûn Konferans Salonunda Osmanlı Hanımları: Tahsil ve Terbiye Âlemimizde"⁵⁹ ve Mükerrerem Belkıs'ın "Avrupa'da Tahsil-i Nisvan"⁶⁰ yazı başlıkları örnek olarak verilebilir.

Dergide cehalet, çocuklar, kızlar, çocukların terbiyesi, kızların terbiyesi, Avrupa'ya öğrenci gönderme konuları ve farklı konular ile ilgili yazarlara ve ele aldıkları yazı başlıklarına bakılacak olursa;

İsimsiz olarak "Terbiye-i Etfâl"⁶¹; Atiye Şükran'ın "Ne Güzel!"⁶², "Anne Beni de Götür!"⁶³, "Ekmek Kavgası"⁶⁴, "Kuru Yaram"⁶⁵ ve "Ne İçin Çırpıyoruz?"⁶⁶; Aziz Haydar'ın "Kadınlık"⁶⁷; Bedia Nigâr'ın "Hâkimiyet-i İçtimaiyye"⁶⁸; Emine Kara Ali'nin "Artık İş Başında"⁶⁹, "Çocuklarımız"⁷⁰, "Sefalet Safhaları"⁷¹; "Emine Seher Ali'nin "Faaliyet"⁷², "Hayat Sanatı"⁷³ ve "İktisat"⁷⁴; "Feride Mağmum'un "Dertlerimizden/Cehalet"⁷⁵; Mademoiselle Elise'nin "Kadınlık Âleminde"⁷⁶; Meliha Cenân'ın, "Avrupa'ya Gitmek Meselesi"⁷⁷; "Melike Sabiha'nın "Kısım Edeb: Al Sancak!"⁷⁸; Nevvare Şükran'ın "Tedkik"⁷⁹; Pakize Sabri'nin "Hayat, Azim, Sebat"⁸⁰ ve Safiye Beran'ın "Gençlik Çağında Kızlarımız"⁸¹ gibi yazı başlıkları örnek olarak verilebilir.

Nuriye Ulviye Hanım, başkanlığını yaptığı derginin tüm yazılarıyla ilgilenmiştir. Aynı zamanda kendisi dergideki birçok yazıyı kaleme almıştır. "Kadınlar Dünyası", imzasıyla isimsiz yazıları vardır, en önemli köşelerinden biri "Düşünüyorum" başlıklı yazıları ele aldığı kısımdır. Ele aldığı yazılarla kadınları düşünmeye, bakış açısını genişletmeye, haklı mücadelelerine destek

⁵⁵Aliye Macide. (1329). Avrupa'da Tahsil-i Nisvan. **Kadınlar Dünyası**, 74, 1.

⁵⁶ Aziz Haydar. (1329b). Bizde Kız Evlatlarının Tahsili. **Kadınlar Dünyası**, 13, 2-3.

⁵⁷ Belkıs Ferid. (1329). Tahsilimiz. **Kadınlar Dünyası**, 9, 3-4.

⁵⁸ Hadice. (1329). Kızlarımızın Lüzum-ı Tahsili. **Kadınlar Dünyası**, 88, 2-3.

⁵⁹ **Bkz. Ek 2:** Safiye Rana. (1329). Dârü'l-fünûn Konferans Salonunda Osmanlı Hanımları: Tahsil ve Terbiye Âlemimizde. **Kadınlar Dünyası**, 102, 4-5.

⁶⁰ Mükerrerem Belkıs. (1329b). Avrupa'da Tahsil-i Nisvan. **Kadınlar Dünyası**, 67, 1-3.

⁶¹ İsimsiz. (1329a). Terbiye-i Etfâl. **Kadınlar Dünyası**, 1, 4.

⁶² Atiye Şükran. (1329a). Ne Güzel! **Kadınlar Dünyası**, 13, 2.

⁶³ Atiye Şükran. (1329b). Anne Beni de Götür! **Kadınlar Dünyası**, 15, 2.

⁶⁴ Atiye Şükran. (1329d). Ekmek Kavgası. **Kadınlar Dünyası**, 19, 1-2.

⁶⁵ Atiye Şükran. (1329c). Kuru Yaram. **Kadınlar Dünyası**, 16, 2.

⁶⁶ Atiye Şükran. (1329e). Ne İçin Çırpıyoruz? **Kadınlar Dünyası**, 24, 1-2.

⁶⁷ Aziz Haydar. (1329d). Kadınlık. **Kadınlar Dünyası**, 21, 1-2.

⁶⁸ Bedia Nigâr. (1329). Hâkimiyet-i İçtimaiyye. **Kadınlar Dünyası**, 23, 2.

⁶⁹ Emine Kara Ali. (1329b). Artık İş Başında. **Kadınlar Dünyası**, 21, 1-2.

⁷⁰ Emine Kara Ali. (1329c). Çocuklarımız. **Kadınlar Dünyası**, 29, 1.

⁷¹ Emine Kara Ali. (1329a). Sefalet Safhaları. **Kadınlar Dünyası**, 20, 1-2.

⁷² Emine Seher Ali. (1329d). Faaliyet. **Kadınlar Dünyası**, 14, 2.

⁷³ Emine Seher Ali. (1329c). Hayat Sanatı. **Kadınlar Dünyası**, 11, 1-2.

⁷⁴ Emine Seher Ali. (1329b). İktisat. **Kadınlar Dünyası**, 4, 1.

⁷⁵ Feride Mağmum. (1918). Dertlerimizden/Cehalet. **Kadınlar Dünyası**, 165, 6.

⁷⁶ Mademoiselle Elise. (1329). Kadınlık Âleminde. **Kadınlar Dünyası**, 13, 1-2.

⁷⁷ Meliha Cenân. (1329). Avrupa'ya Gitmek Meselesi. **Kadınlar Dünyası**, 93, 3.

⁷⁸ Melike Sabiha. (1329). Kısım Edeb: Al Sancak! **Kadınlar Dünyası**, 5, 1.

⁷⁹ Nevvare Şükran. (1329a). Tedkik. **Kadınlar Dünyası**, 12, 1-2.

⁸⁰ Pakize Sabri. (1329). Hayat, Azim, Sebat. **Kadınlar Dünyası**, 123, 6-7.

⁸¹ Safiye Beran. (1329a). Gençlik Çağında Kızlarımız. **Kadınlar Dünyası**, 83, 2-3.

vermeye ve birlik olmaya çağırıştır. Kadın dertlerine dergilerinde bölüm ayırmış ve birçok yerden gönderilen kadınların mektuplarını dergisinde yayınlamıştır. Nuriye Ulviye Hanım'ın yazdığı konular ile ilgili yazı başlıklarına bakacak olursak;

“Avrupa’da İslam Kadını”⁸², “Avrupa’da Osmanlı Kızlarımızın Sadâsı”⁸³, “Cesaret-i Medeni”⁸⁴, “Çalışmak Hakkımızdır”⁸⁵, “Herkes Düşünmelidir”⁸⁶, “Hakkımızı Arayalım”⁸⁷, “Hukuk-ı Nisvân”⁸⁸, “Hürriyet İsteriz!”⁸⁹, “Kadınlar da Gemici Olabilir”⁹⁰, “Kadınlar da Hürdür, İnsandır”⁹¹, “Kadınların Tahsil-i Âliye İhtiyacı”⁹², “Kadınlık: Maarif Nazırı”⁹³, “Kıyafetimizin İslahı”⁹⁴, “Mahmut Esat Hazretleri ve Hukuk-ı Nisvan Dersi”⁹⁵ ve “Telefon İdaresi”⁹⁶, “Telefon İdaresi Münasebetiyle”⁹⁷, “Terakki Adımları”⁹⁸, “Teşebbüs-i Şahsi”⁹⁹ ve “Zevc-Zevce”¹⁰⁰ gibi farklı konularda kadınların geleceğini oluşturabilmek ve kadınları toplum içerisine katabilmek için yazı başlıklarında imzası vardır.

Nuriye Ulviye Hanım yazılarında; erkeğin ve kadının birbirine karşı eşlik vazifelerinin aslında nasıl olması gerektiğinden, kadının çocuklarının bakımı ve terbiyesinde neleri uygulayabileceğinden, ev hanımı olarak evlerinde hapis hayatını yaşamak zorunda bırakıldığından, oysa kadının hem ailesinin sorumluluklarını yerine getirip hem de çalışarak aile gelirine katkıda bulunabileceğinden bahsetmiştir. Bu sayede kadının, evde olmak yerine ülkesinin ekonomisine de katkı sağlayabileceğine değinmiştir. Kadın kıyafetlerinin ıslah edilmesi gerektiği, kadının iş hayatına uyumlu dış kıyafetleri giymelerinin daha uygun olduğu, kadının sadece ev hanımı ve muallim olmaktan ziyade diğer alanlardaki meslekleri de layıkıyla icra edebileceği ve yurt dışına eğitim için gönderilen öğrencilerin durumu gibi farklı konulara yazılarında değinmiştir. Ona göre kadın, düşünen bir varlıktır, erkekler kadar hürdür ve insan olarak da tüm hakları elde etmeye layıktır.

Tüm bunlardan yola çıkarak Nuriye Ulviye Hanım'ın Kadınlar Dünyası Dergisi'nin gerek başlıkları boyutunda gerekse yazıları boyutunda birçok konuya değinmiş olduğunu söyleyebiliriz. Böylelikle eğitim sisteminin aksak yönleri dile getirilmiş ve kadınların eğitimden beklentileri

⁸² Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329s). Avrupa’da İslam Kadını. **Kadınlar Dünyası**, 104, 2.

⁸³ **Bkz. Ek 4:** Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329m). Avrupa’da Osmanlı Kızlarımızın Sadâsı. **Kadınlar Dünyası**, 42, 1.

⁸⁴ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329h). Cesaret-i Medeni. **Kadınlar Dünyası**, 21, 1.

⁸⁵ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329f). Çalışmak Hakkımızdır. **Kadınlar Dünyası**, 19, 1.

⁸⁶ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329n). Herkes Düşünmelidir. **Kadınlar Dünyası**, 52, 1.

⁸⁷ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329i). Hakkımızı Arayalım. **Kadınlar Dünyası**, 22, 1.

⁸⁸ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329a). Hukuk-ı Nisvân. **Kadınlar Dünyası**, 1, 1.

⁸⁹ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329g). Hürriyet İsteriz! **Kadınlar Dünyası**, 2, 1.

⁹⁰ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329k). Kadınlar da Gemici Olabilir. **Kadınlar Dünyası**, 34, 1.

⁹¹ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329l). Kadınlar da Hürdür, İnsandır. **Kadınlar Dünyası**, 40, 1.

⁹² **Bkz. Ek 3:** Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329t). Kadınların Tahsil-i Âliye İhtiyacı. **Kadınlar Dünyası**, 115, 2.

⁹³ Ulviye Mevlan. (1329a). Kadınlık: Maarif Nazırı. 131, 2.

⁹⁴ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329q). Kıyafetimizin İslahı. **Kadınlar Dünyası**, 57, 1.

⁹⁵ Ulviye Mevlan. (1329b). Mahmut Esat Hazretleri ve Hukuk-ı Nisvan Dersi. **Kadınlar Dünyası**, 132, 4.

⁹⁶ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329j). Telefon İdaresi. **Kadınlar Dünyası**, 23, 1.

⁹⁷ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329c). Telefon İdaresi Münasebetiyle. **Kadınlar Dünyası**, 14, 1.

⁹⁸ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329d). Terakki Adımları. **Kadınlar Dünyası**, 16, 1.

⁹⁹ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329e). Teşebbüs-i Şahsi. **Kadınlar Dünyası**, 18, 1.

¹⁰⁰ Ulviye Mevlan. (1329c). Zevc-Zevce. **Kadınlar Dünyası**, 128, 3-4.

yazılara yansıtılmıştır. Dergide yer alan yazarlar, kadınların dünyasının bilinçli hale getirilmesi için reform niteliğinde değişikliklerin gerçekleştirilmesinde en başta rol almışlardır.

6. Kadınlar Dünyası Dergisi'ndeki Eğitime Yönelik Örnek Yazılar

Çalışmanın bu kısmındaki Nuriye Ulviye Hanım'ın yazılarında; Dar'ülfünûn'daki konferans saatlerinin kadınlara göre düzenlenmesi gerektiği, kadınların ihtiyaçlarının duyurulması için gazete basımına başladığı, Rusya'da Dar'ülfünûna giren Müslüman kadınların büyük başarılar gösterirken Osmanlı kadınlarının eğitim hakkının neden engellendiği, eğitim hakkının insanlık hakkı olduğu, kadınların da iş ve ticaret hayatında erkekler kadar başarılı olabileceği, iyi eğitim görmüş olan kadının maaş aramasının ve sesini duyurmasının hakkı olduğu gibi konuları ele aldığından bahsedilmektedir.

Aşağıda verilen Nuriye Ulviye Hanım'ın eğitime yönelik örnek yazılarına bakılacak olursa;

- *“Dar'ülfünûn'daki kadınlara yönelik konferanslar, daha geç bir saatte başlamalı. Konferans saatlerinde kadınların yoğun işleri var. Bu düzenleme hiç olmazsa 'Hukuk-u Nisvan' dersi için yapılmalıdır.”¹⁰¹*
- *Mateme bir inkiyad-ı esiraneye [matemli bir boyun eğmeye] mahkûm bi-sud [boş, faydasız] hayatımızın taayyün [meydana çıkma] ve tenevvür [aydınlanma] etmesi lüzumu, fikrimizin en mühim mevkillerini işgal ediyordu. Terakki ve teali için cesaret-i maddiye ve maneviyenin, tabir-i diğerle [başka bir deyişle] şahsiye-i medeniyenin derece-i vücûbu [önem derecesi] nazarlarımızda gereği gibi büyüdü. Yaşadığımız devr-i intibahı, teşekkül eden cemiyetleri tertip eden ictimaatı nazar-ı dikkate alarak iktisab-ı cüretle, ihtiyacımıza muvaffak bir gazete neşrine teşebbüs ettik. Yegâne bir maksadımız var; terakkimiz, hayatımızın muayyen bir gayeye, bir maksada müteveccih olması.”¹⁰²*
- *“İstediğimiz, hakkımız şudur: Biz kadınlara da Dar'ülfünûn'un kadın bölümleri açılmalıdır. Bu hakkımızın gasbedilmesinden dolayı millette, hükümette vicdanı titreyen, gelecek nesillerin lanetlerinden korkan bir fert yok mu? Rusya'da Müslüman kızları, kadınları Dar'ülfünûn'ların bütün şubelerine girmişler, büyük muvaffakiyetler gösteriyorlar. Fark nedir? Onlar da Müslüman, biz de Müslüman. Onlar da insan, biz de. Yoksa eksiğimiz Osmanlı olmak mı? Hayır Osmanlı olmamız değil. Sevgili hükümetimiz bu noktaları görmeyen, düşünmeyenlerin elinde... Evet istiyoruz. Söylememiz ve istememiz kesinlikle engellenemez. Çünkü hakkımızdır, insanlık hakkımızdır.”¹⁰³*
- *“Kadınların hayatlarını kazanmasına mâni olanların bir bahaneleri de, kadınların cehalet ve tecrübesizlikleridir. Acaba ticaret ile temin-i maişet eden erkekler, ticaret mektebinden mi neşet [doğmak, ortaya çıkmak] etmişlerdir, yoksa tahsil-i âli mi görmüşlerdir? Yüzde sekseninin okuma-yazma bilmediği meydandadır!”¹⁰⁴*
- *“İyi tahsil görmüş, ilim ile, irfan ile, zekâ ile memuriyetini hüsn-ü idare etmekte olan ve istikbalde bir refik ile yaşayacak ve evlatlarını yaşatacak bir kız, neden iktidarı ile mütenasib bir maaş aramasın, istemesin, seneleri beyhude sayıp imrar eylesin [geçirme] ve taleb edeceği maaşı ilmiyle, irfanıyla, zekâsıyla, işiyle mütenasib bulamayınca neden*

¹⁰¹ İnas Dar'ülfünûnu ve Kadınlar Dünyası Dergisi (E.T.: 05.01.2021).

¹⁰² Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329b). Terakkiye Doğru. **Kadınlar Dünyası**, 5, 2-3'den Akt. Çakır, a.g.e. 146.

¹⁰³ Mükerrrem Belkis. (1329). Millete ve Hükümete Bir Hitabe: Hak İsteriz”, **Kadınlar Dünyası**, 86, 1'den Akt. İnas Dar'ülfünûnu ve Kadınlar Dünyası Dergisi (E.T.: 15.01.2021).

¹⁰⁴ Ulviye Mevlan. Kadınlar İş Bekliyor. **Kadınlar Dünyası**, 157, 2'den Akt. Çakır, a.g.e., 373.

feryat etmesin; sussun ve meskenet [miskinlik, tembellik] göstereyin? İşte azizim, 'feminizm' bu meskeneti kabul edemez.”¹⁰⁵

Bir yazısında Nuriye Ulviye Hanım bekleyecek zamanlarının olmadığı Dar’ülfünûnu istemenin kadınların insanlık hakkı olduğunu bunun istemekte ne fevkaladelik görüldüğünü bilmediğini ve asıl fevkaladelik haklarının verilmemesi¹⁰⁶ olduğundan bahsetmektedir. Dışçılık için Fransa’da eğitim gören Belkıs Mahmut için “Bugün Paris’te Dışçılık Tahsilinde Bulunan Belkıs Mahmut Hanımefendi”¹⁰⁷ ve Viyana’da eğitim gören Seniha Hanım için “Viyana Dar’ülfünûnu Tıp Fakültesi’ne Müdavim Bir Türk Kızı Seniha Hanım”¹⁰⁸ başlıkları atılarak destekleriyle Avrupa’ya gönderilen öğrencilerin haberleri yapılmıştır. Eğitimlerinin yurtdışında alan bayan öğrenciler özendirilmek istenmiş, yükseköğrenim ve diğer eğitim kademlerinde sadece erkeklerin ön planda tutulmasını istememişler, eğitimin genele yayılarak kadınların da faydalanmasını istemişlerdir.

Nuriye Ulviye Hanım, kurduğu dergi ve cemiyetin gücünü arkasına alarak kadınların yükseköğrenim isteklerinin sözcüsü olmuştur. Yürüttüğü lobi çalışmalarıyla ulaştığı önemli şahsiyetleri yanına çekmiş ve İnas Dar’ülfünûnu’nun açılışında büyük rol oynamıştır. Bu süreçte İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Ahmet Şükrü Bayındır ve Süleymanpaşazade Sami gibi isimlerin desteğini almıştır. Bütün gayretler neticesinde İnas Dar’ülfünûnû 12 Eylül 1914 açılmıştır¹⁰⁹.

4 Nisan 1913 tarihinde kamuoyunun önüne çıkarken kadınların ilerlemesi için gerekli olan adımları atacaklarından bahsetmiş olan Nuriye Ulviye Hanım, yapmış olduğu girişimler sayesinde birçok emeline ulaşmış ve sözünü yerine getirmiştir. Ülkedeki savaş ve zorlu koşullar içerisinde bile yılmamış ve gayeleri için çabalarına devam etmiştir. Tüm bunların ışığında bir nevi de olsun kadınlar duyulmaya ve fark edilmeye başlanmıştır. Bir Osmanlı kadını olan Nuriye Ulviye Hanım’ın kadınların eğitimi için yaptığı faaliyetleri incelemek hem günümüz kadın haklarının geçirmiş olduğu süreci değerlendirebilmek hem de kadının şu anki konumunu anlayabilmek için bizlere fikir sağlamış da olacaktır.

SONUÇ

Nuriye Ulviye Hanım girişimleriyle kadınların toplumda bir duruş sahibi olmasını, üretmesini, azim ve şevkle ilerlemesini, bakış açısı kazanmasını, bilinçlenmesini, haklarına sahip çıkmasını, ses çıkarmasını ve kimliği için mücadeleyi bırakmamasını sağlamak istemiştir. Döneminin koşulları içerisinde geri plana atılan kadınların asıl yerinin ön safhalar olması gerektiğine inanmıştır. Bu dönemde öncü kadınlar, yürüttükleri reform niteliğindeki hareketler neticesinde kendi yakın çevreleri gibi toplumun dahi önyargılarını kırmaya çalışmıştır. Bu yüzden Nuriye Ulviye Hanım da toplumun temeli olan yapının ancak kadının gelişmesini sağlamakla olacağına farkına varmıştır. Mücadelesine çevre oluşturabilmek, birçok insana seslerini duyurabilmek için şahsi servetini kullanarak dergi ve cemiyet kurmuştur.

¹⁰⁵ Ulviye Mevlan. (1918). Düşünüyorum. **Kadınlar Dünyası**, 166, 2’den Akt. Çakır, a.g.e., 134-135.

¹⁰⁶ Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329t). Kadınların Tahsil-i Âliye İhtiyacı. **Kadınlar Dünyası**, 115, 2.

¹⁰⁷ Bugün Paris’te Dışçılık Tahsilinde Bulunan Belkıs Mahmut Hanımefendi. (1330). **Kadınlar Dünyası**, 138, 6.

¹⁰⁸ Viyana Dar’ülfünûnu Tıp Fakültesi’ne Müdavim Bir Türk Kızı Seniha Hanım. (1918). **Kadınlar Dünyası**, 167, 1.

¹⁰⁹ İnas Dar’ülfünûnu ve Kadınlar Dünyası Dergisi (E.T.: 15.01.2021).

Osmanlı'nın son döneminde Nuriye Ulviye Hanım'ın başkanlığında kurulmuş olan Kadınlar Dünyası Dergisi, kadın sorunlarının ele alınıp bu sorunlara çözüm arandığı önemli basın-yayın organlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurduğu dergi ve cemiyet propagandaları aracılığıyla kadınların çıkmayan sesi, toplumda ve önemli çevrelerde yankı bulmuştur. Dergide kadına engel teşkil eden birçok konuda yazılar yazılmıştır. Dergi önceleri siyasi haklara çok fazla yer vermemiş, önceliğini kadını topluma entegre edecek çalışmalara vermiştir. Kadınların eğitimi, aydınlanması ve toplumun her kesiminde söz sahibi olabilmesi yolunda ilerici ve reformcu politika izleyen yazılar çıkarmıştır. Feminist düşünce ile yola çıkan dergi önceleri hiçbir erkeğe yer vermemiştir. Sonradan dergide müstear adlarla erkeklerin yazıları yer almış ve böylece erkeklerin de kadın mücadelesine destek vermeleri sağlanmıştır. Dergi üç farklı dönemde yayın hayatına ara vermek zorunda kalmıştır. Savaş döneminde kadının cephede bile yerini alması gerektiği ile ilgili yazılar yazarak devlete destek olmaya çalışmış, vatan görevinde de kadının eşitliğini seslendirmiştir.

Nuriye Ulviye Hanım, önüne çıkan tüm engellere rağmen benimsemiş olduğu kadın mücadelesinden vazgeçmemeye çalışmıştır. Birçok konuda olduğu gibi kadınların eğitim haklarını elde edebilmesi için de büyük çaba harcamış ve eğitimin erkekler kadar kadının da en doğal hakkı olduğunu savunmuştur. Bu konular ile ilgili "Kadınlar Dünyası" imzasıyla ve "Düşünüyorum" isimli köşe yazılarında kadının eğitim hakkına çokça yer vermiştir. Dergide yazılan yazılar ve cemiyetin faaliyetleri ile kadınların eğitim talepleri ilgili yerlerde ses getirmiş ve harcadıkları çabalar neticesinde kadınların eğitim emelleri gerçekleşmiştir. Ayrıca kadınlara yönelik bir yükseköğrenim kurumu olan İnas Dar'ülfünûnu açılmıştır. Bununla birlikte kadınların gayelerinin sadece bir evin kızı, bir evin annesi olmak olmadığını; kadının evde değil, iş hayatında da birçok başarıyı elde edebileceğini göstermiştir.

Böylelikle kadınlar neleri başarabileceklerini gösterme fırsatını yakalamış ve Osmanlı'nın son döneminde kadınların hakları için mücadele veren Nuriye Ulviye Hanım gibi öncü kadınlar sayesinde kadın toplumda yerini almıştır. Günümüzden 100 yıl öncesine dayanan kadınların hak, özgürlük, adalet ve eşitlik arayışları; o dönemden Cumhuriyet dönemine kadar ve hatta günümüz koşullarında bile devam etmektedir. Nuriye Ulviye Hanım gibi önemli kişilerin bıraktıkları izler; kadınların bir nebze olsun toplumda yer bulabilmesinin önünü açmıştır. Dönemin büyük kadın mücadelesini veren kişiler sayesinde günümüzde kız çocukları ve kadınlar seslerini duyurma fırsatını daha fazla elde eder hâle gelmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bile günümüzde kadınlar ile ilgili problemlerin devam ettiğini ve zaman zaman hâlâ toplumda yer bulmaya çalıştıklarını gördüğümüzde; Nuriye Ulviye Hanım gibi kadınların, toplumunun döngüsünü sağlamak için ne kadar büyük mücadelelerden geçtiklerinin farkına daha iyi varmaktayız. Bir toplumun gelişmesi için aileye ihtiyaç varsa ailelerin mihenk taşı olan kadınların eğitimine de öncelikle ihtiyacımız olduğu unutulmamalıdır. Kadın eğitim alırsa aile eğitilir, toplum silsile halinde kendiliğinden eğitilir ve toplumun kendi gelişmişlik döngüsü garanti altına alınarak geleceğe daha rahat ilerlenebilir. Kısacası kadın; toplumu yüceltecek ve toplumun gelişimini tayin edecek yegâne ana unsurdur sadece bunu unutmamak gerekir.

KAYNAKÇA

Hakkı Tarık Us Koleksiyonu Süreli Yayınları

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Sayısal Arşiv ve E-Kaynaklar

Kadınlar Dünyası Dergisi Süreli Yayını

- Aliye Macide. (1329). Avrupa'da Tahsil-i Nisvan. *Kadınlar Dünyası*, 74, 1.
- Atiye Şükran. (1329a). Ne Güzel! *Kadınlar Dünyası*, 13, 2.
- Atiye Şükran. (1329b). Anne Beni de Götür! *Kadınlar Dünyası*, 15, 2.
- Atiye Şükran. (1329c). Kuru Yaram. *Kadınlar Dünyası*, 16, 2.
- Atiye Şükran. (1329d). Ekmek Kavgası. *Kadınlar Dünyası*, 19, 1-2.
- Atiye Şükran. (1329e). Ne İçin Çırpınıyoruz? *Kadınlar Dünyası*, 24, 1-2.
- Atiye Şükran. (1921). İşitdim Mekteplerde Teşkilat Varmış. *Kadınlar Dünyası*, 6-194, 6-7.
- Aziz Haydar. (1329a). Mektepler ve Mektep Muallimleri. *Kadınlar Dünyası*, 123, 3.
- Aziz Haydar. (1329b). Bizde Kız Evlatlarının Tahsili. *Kadınlar Dünyası*, 13, 2-3.
- Aziz Haydar. (1329c). Yeni Mekteplerimiz. *Kadınlar Dünyası*, 22, 1.
- Aziz Haydar. (1329d). Kadınlık. *Kadınlar Dünyası*, 21, 1-2.
- Aziz Haydar. (1329e). Mekteplerde Çocuk Bağçeleri. *Kadınlar Dünyası*, 28, 2.
- Aziz Haydar. (1329f). Yine Mektep Yine Mektep. *Kadınlar Dünyası*, 47, 1-2.
- Aziz Haydar. (1329g). Bize Her Şeyden Evvel Mektep Lazım. *Kadınlar Dünyası*, 109, 5-6.
- Bedia Nigâr. (1329). Hâkimiyet-i İçtimaiyye. *Kadınlar Dünyası*, 23, 2.
- Belkıs Ferid. (1329). Tahsilimiz. *Kadınlar Dünyası*, 9, 3-4.
- Bugün Paris'te Dişçilik Tahsilinde Bulunan Belkıs Mahmut Hanımefendi. (1330). *Kadınlar Dünyası*, 138, 6.
- Dar'ülfünûn'da Kadın. (1329). *Kadınlar Dünyası*, 128, 9.
- Emine Kara Ali. (1329a). Sefalet Safhaları. *Kadınlar Dünyası*, 20, 1-2.
- Emine Kara Ali. (1329b). Artık İş Başında. *Kadınlar Dünyası*, 21, 1-2.
- Emine Kara Ali. (1329c). Çocuklarımız. *Kadınlar Dünyası*, 29, 1.
- Emine Pakize Muhiddin. (1329). Hani Benim Mektebim. *Kadınlar Dünyası*, 28, 3-4.
- Emine Seher Ali. (1329a). Ma'ârif_Ahlak. *Kadınlar Dünyası*, 2, 2.
- Emine Seher Ali. (1329b). İktisat. *Kadınlar Dünyası*, 4, 1.
- Emine Seher Ali. (1329c). Hayat Sanatı. *Kadınlar Dünyası*, 11, 1-2.
- Emine Seher Ali. (1329d). Faaliyet. *Kadınlar Dünyası*, 14, 2.

- Emine Seher Ali. (1329e, Nisan 19). Mektepler. *Kadınlar Dünyası*, 16, 1-2.
- Emine Seher Ali. (1329f). Terakk-i Ma'ârif. *Kadınlar Dünyası*, 51, 1-2.
- F. Şerafeddin. (1329). Kadınlarda Ma'arif. *Kadınlar Dünyası*, 62, 2-3.
- Feride Mağmum. (1918). Dertlerimizden/Cehalet. *Kadınlar Dünyası*, 165, 6.
- Hadice. (1329). Kızlarımızın Lüzum-ı Tahsili. *Kadınlar Dünyası*, 88, 2-3.
- İsimsiz. (1329a). Terbiye-i Etfâl. *Kadınlar Dünyası*, 1, 4.
- İsimsiz. (1329b). Ma'ârifimiz. *Kadınlar Dünyası*, 22, 3.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329a). Hukuk-ı Nisvân. *Kadınlar Dünyası*, 1, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329b). Terakkiye Doğru. *Kadınlar Dünyası*, 5, 2-3.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329c). Telefon İdaresi Münasebetiyle. *Kadınlar Dünyası*, 14, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329d). Terakki Adımları. *Kadınlar Dünyası*, 16, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329e). Teşebbüs-i Şahsi. *Kadınlar Dünyası*, 18, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329f). Çalışmak Hakkımızdır. *Kadınlar Dünyası*, 19, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329g). Hürriyet İsteriz! *Kadınlar Dünyası*, 2, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329h). Cesaret-i Medeni. *Kadınlar Dünyası*, 21, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329i). Hakkımızı Arayalım. *Kadınlar Dünyası*, 22, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329j). Telefon İdaresi. *Kadınlar Dünyası*, 23, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329k). Kadınlar da Gemici Olabilir. *Kadınlar Dünyası*, 34, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329l). Kadınlar da Hürdür, İnsandır. *Kadınlar Dünyası*, 40, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329m). Avrupa'da Osmanlı Kızlarımızın Sadâsı. *Kadınlar Dünyası*, 42, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329n). Herkes Düşünmelidir. *Kadınlar Dünyası*, 52, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329o). Faaliyet Başlıyor. *Kadınlar Dünyası*, 54, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329p). Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti Programı. *Kadınlar Dünyası*, 55, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329q). Kıyafetimizin Islahı. *Kadınlar Dünyası*, 57, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329r). Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti Faaliyette. *Kadınlar Dünyası*, 64, 1.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329s). Avrupa'da İslam Kadını. *Kadınlar Dünyası*, 104, 2.
- Kadınlar Dünyası imzasıyla. (1329t). Kadınların Tahsil-i Âliye İhtiyacı. *Kadınlar Dünyası*, 115, 2.
- Mademoiselle Elise. (1329). Kadınlık Âleminde. *Kadınlar Dünyası*, 13, 1-2.

- Meliha Cenan. (1329). Avrupa'ya Gitmek Meselesi. *Kadınlar Dünyası*, 93, 3.
- Melike Sabiha. (1329). Kısım Edeb: Al Sancak! *Kadınlar Dünyası*, 5, 1.
- Mevhibe Mustafa. (1329). Ma'arifimiz. *Kadınlar Dünyası*, 17, 3-4.
- Mükerrem Belkıs. (1329a). Mekteplerde İnkılâp Fikri. *Kadınlar Dünyası*, 115, 3.
- Mükerrem Belkıs. (1329b). Avrupa'da Tahsil-i Nisvan. *Kadınlar Dünyası*, 67, 1-3.
- Mükerrem Belkıs. (1329c). Ma'ârif Nezâretinden Büyük Bir Temenni. *Kadınlar Dünyası*, 92, 1.
- Mükerrem Belkıs. (1329d). Ma'ârif Nezaretinden İstirham: Dar'ülfünûn'da Usul-ı Terbiye ve Tedris Dersleri. *Kadınlar Dünyası*, 102, 3.
- Nebile Kâmuran. (1329). Ma'ârif. *Kadınlar Dünyası*, 24, 3.
- Nevvare Şükran. (1329a). Tedkik. *Kadınlar Dünyası*, 12, 1-2.
- Nevvare Şükran. (1329b). Mektep. *Kadınlar Dünyası*, 22, 2.
- Pakize Sabri. (1329). Hayat, Azim, Sebat. *Kadınlar Dünyası*, 123, 6-7.
- Safiye Beran. (1329a). Gençlik Çağında Kızlarımız. *Kadınlar Dünyası*, 83, 2-3.
- Safiye Beran. (1329b). Ma'ârife İhtiyacımız Var Diyen Osmanlılara. *Kadınlar Dünyası*, 98, 2.
- Safiye Rana. (1329). Dârü'l-fünûn Konferans Salonunda Osmanlı Hanımları: Tahsîl ve Terbiye Âlemimizde. *Kadınlar Dünyası*, 102, 4-5.
- Seniha Fuad. (1329). Ma'ârif. *Kadınlar Dünyası*, 28, 4.
- Sıdika Ali Rıza. (1329a). Bağçe Mektepleri. *Kadınlar Dünyası*, 13, 3-4.
- Sıdika Ali Rıza. (1329b). Mekteplerimiz. *Kadınlar Dünyası*, 17, 4.
- Sıdika Ali Rıza. (1329c). Ana Mektebi Münasebetiyle. *Kadınlar Dünyası*, 31, 2-3.
- Ulviye Mevlan. Kadınlar İş Bekliyor. *Kadınlar Dünyası*, 157, 2.
- Ulviye Mevlan. (1329a). *Kadınlık: Maarif Nazırı*. 131, 2.
- Ulviye Mevlan. (1329b). Mahmut Esat Hazretleri ve Hukuk-ı Nisvan Dersi. *Kadınlar Dünyası*, 132, 4.
- Ulviye Mevlan. (1329c). Zevc-Zevce. *Kadınlar Dünyası*, 128, 3-4.
- Ulviye Mevlan. (1918). Düşünüyorum. *Kadınlar Dünyası*, 166, 2.
- Viyana Darülfünunu Tıp Fakültesi'ne Müdavim Bir Türk Kızı Seniha Hanım. (1918). *Kadınlar Dünyası*, 167, 1.

Kitaplar ve Makaleler

- Akyol, H. (2012). *Aykırı Kadınlar (Osmanlı'dan Günümüze Devrimci Kadın Portreleri)*. Ankara, İmge Kitabevi.

- Avcı, M. (2016). Osmanlı Devleti'nde Kadın Hakları ve Kadın Haklarının Gelişimi İçin Mücadele Eden Öncü Kadınlar. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 55, 225-254.
- Çakır, S. (1997). Kadın Tarihinden İki İsim: Ulviye Mevlan ve Nezihe Muhittin. *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı: 46, 6-14.
- Çakır, S. (2006). Ulviye Mevlan Civelek (1893-1964). içinde *Kadın Hareketleri ve Feminizmlerin Biyografik Sözlüğü. (Orta, Doğu ve Güney Doğu Avrupa, 19. Ve 20. Yüzyıllar)*, Budapeşte ve New York: Central European University Press, 336-339.
- Çakır, S. (2016). *Osmanlı Kadın Hareketi*. 5. Baskı, İstanbul, Metis Yayınları.
- Güven, İ. (2001). Tazimattan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitime Bakışları). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, Sayı: 34, 61-70.
- Şahin, E. (2018). Geçmişten Günümüze Kadın Süreli Yayınlarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 16, 86-105.
- Yıldırım, B., & Seyhan, S. (2015). 1914 Yılında Yayınlanan Kadın Gazetelerinden 'Kadınlık'a Göre Kadın. *Galatasaray Üniversitesi İleti-ş-im Dergisi*, Sayı: 23, 39-65.
- Yürüt, B. (2017). Tanzimat Sonrası Osmanlı Kadın Hareketi ve Hukuki Talepleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi "Kadın ve Hukuk" Özel Sayısı*, 30, 365-396.

Projeler ve Tezler

- Ersoy, G. (2019). Çerkes Feminist Bir Kadın Yazar Ulviye Nuriye Mevlan Civelek. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Türkiye Kültürleri Araştırma Grubu Türkiye'de Kültürel Çoğulluğun Bağımsız Araştırmacıları ve Sivil Toplum Kuruluşları İçin Ağ Oluşturma ve Eğitimi Projesi*, İstanbul.
- Koç, D. (2016). *Türk Kadın Hareketini Kadınlar Dünyası Ve Türk Kadın Yolu Dergileri Üzerinden Okumak*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], Ankara.
- Kutlar, M. (2008). *Ulviye Mevlan: Yaşamı ve Düşünceleri* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], Ankara.
- Özdemir Akkoç, Ö. (2019). *Osmanlı'da Kadın Hareketi Ve Milliyetçi İdeolojinin Kesişimleri: Kadınlar Dünyası* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], Ankara.
- Poyraz, E. F. (2010). *II. Meşrutiyet Dönemi Kadın Dergiciliği ve Türk Kadını Dergisi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], İstanbul.
- Yılmaz, S. (2009). *Devrin Kadın Edebiyatına Katkısı Bakımından Kadınlar Dünyası Dergisi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü], İstanbul.

İnternet Kaynakları

<http://kirikhan.kutuphane.gov.tr/TR-138779/kutuphane39nin-tarihcesi.html>, (E.T. 29.01.2021).

https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/001/264/original/UniversitedeIlkKadınlar_opt.pdf?1417525942 (E.T. 15.01.2021).

<http://www.istanbulkadinmuzesi.org/nuriye-ulviye-mevlan-civelek> (E.T. 14.01.2021).

EKLER

Ek 1: Nuriye Ulviye Hanım



Ek 2: Safiye Rana Hanım'ın "Dar'ülfunun Konferans Salonunda Osmanlı Hanımları: Tahsil ve Terbiye Alemimizde" İsimli Yazısı



Şahî Rodos'te Maruşe Şahîni İbrazî...
Darülfunun Konferans Salonunda Osmanlı Hanımları

Ek 3: Nuriye Ulviye Hanım'ın "Kadınların Tahsil-i Aliye İhtiyacı" İsimli Yazısı



Ek 4: Nuriye Ulviye Hanım'ın "Avrupa'da Osmanlı Kızlarımızın Sadası" İsimli Yazısı

برنجی سنه - نومرو ۴۲ - چهارشنبه

۱۵ مایس ۱۳۲۹

نسخه سی
۱۰ پاره در
آدرس
بیک بردر کده سر برنجی
مطبعه سی
اخطار
کوندریلان مقالات
درج ایدسون ایدلسون
اعاده ایدلز

صاحب امتیاز: نوریه علییه سیره سوله: اینه کمر

قادیلار کتیباسی

نسخه سی
۱۰ پاره در
• اونه بدلی •
سنه لکی پوسته اجر تیه
۱۰۰ اتی ایلی ۶۰
غروشدر
تمام اجنبیه ایچون
سنه لکی ۳۸ اتی ایلی
۲۰ فراتقدر

فی ، ادبی ، اجتماعی خاتمه مخصوص صاحبلی نثر اولاتور بوی غزته در
مهاضمز جناس ومذهب تقریری ایچکسزین محترم عثمانلی خاتملری آثارینه منحصر در

اجتماعی :

اوروپادان عثمانلی قیزلریزک صداسی

بوکون قدم مخصوصزده فرانسه نیک مارسیلیا شریندن گلش برکتوب مدرجدر . قدسی زاده لک تحصیلده بولنان کریمه لجان بندن یازمشدر .

بو مکترب الساط و تمبیرات اعتباریله غایت ساده در ، فقط جامع اولدییی معنا ، فکر اعتباریله ده غایت مهم وفوق العاده در . بز اولا بوکوچک خاتملرک پددرلی قدسی زاده فی جوچقارینه واقع اولان اهتم وتریه لرندن طولانی قادیلق نامه ، عثمانلیق نامه تشکرل ایدر . قاجزک الک صحری حسیله تبریک ایلرز . وایده ایدرز که قدسی زاده نیک پددرلیکی ، بشقه پددرله دخی نمونه امتثال تشکیل ایدر .

عثمانلیلک ترقی و تهالیسی آتیق علم ایله معارف ایله ، خاصه قادیلق عالنده برانقلاب ایله ، قادیلقده سوره عرفانک یوکسلمسی ایله قابل اوله بیله چکنی ظن ایدرز و بزظننمزی تقدیر ایدنلر آلدان : اقمده درلر .

قدسی زاده کریمه لریک اوروپاده ، انات مکتبنده تحصیل علوم و فنون ایچکده اولدقلری تقدیر ایتمه ینلرده اوله بیلور . فقط بونلر اولدملرد که محفظه دماغلر ندمه جهانندن جهالت اوزریه عناددن بشقه سرماییه یوقدر .

بونلر ، بوجهله ، بوتمعیین بیلملرک : حضرت پیغمبر صلی الله علیه وسلم اقدمز « علم ولو چینه دخی اولسه کیدوب الکز » فرماننده بولمشدر . وینه « علمک طلب و تحصیل ؛ قادیلرک هر بر مؤمن و مؤمنینه اوزریه فرضدر « بیورلش .

بوکون علم و فنک چینه دکل ، اوروپا اولدییی هرکس بیلور .

لزوم تفکر

محیطم زده بیوک بر غرابت بولندیقی کیمسه انکار ایدم من . بزده غرابته نمونه امتثال اوله چق بر حالت روحیه ، بر فکر ، بر حرکت ، حاصلی تحف بر نقطه نظر وار ! نه ایستدیکمزی ، نه ایدم منمزی ، حتی نه دوشور . ندیکمزی بیلموروز . بونی دانا سوبابه چکنر ، تکرار ایدم چکنر . تاکه بوسیدایی ترک ایدم . بو محیطده نه طوغری برسوز ، نه تمام بر فکر ، نه ده ناقص بر مطامه یورودوله بیایر ، هپسده مخالفدر ، بونک ایچون میدانده حقیقته تماس ایدن بر فکر جدی جولان ایدمورده ارباب انتدار هدف تمریض اولمقدن چکیندکجه ایدم زده . . .

ایشته بز ، بوجهتلی تجریه منمزه تدقیق . تمز عطفاً یلک ای بیایوروز . بزده بووقوفوزدرکه سوبله من سوزله ، ای وایاناه اهمیت ویرمه لک ، اجتهاد آتمزده دوام آرزوسنی وریبور . بویله دوشونوروز . بونک ده پاکانه قانع اولان وارسه یینه برشی دپه بز . . .

شبهه سزکه ، برملتی اجانبه ابراز ایدن حالت روحیه سی ، افکار عمومی مسیدر . افکار عمومی ده کی تظاسرات نه درجه ای اولورسه بز هرکس ده اوله ای طایفه عکس تقدیر هر شیئی ، هر حالی بوزار ، دوچار عقامت ایدر .

وقت دوشونومه مرکک علامتی اولان یالان یا گلش فکرلر اورتیه آتایر ، هر جزکال

یوم قبول

تورکجه به واقف اولیان اجنبی مادامه لیه عناصر مختلفه دن وطنداشلمرض خاتم ائدیملر هر پنجشنبه کونی آلافرانه ساعت بردن درده قدر اداره خاهمنزه تشریف ایدم بیایرلر .

فایز سیرتیک

KLASİK ÖRGÜT KURAMLARININ HENRİ FAYOL'UN KATKILARI İLE İNCELENMESİ

Ekin AKDENİZ¹

Özet

Yönetim alanında yapılan çalışmalar, uzun yıllardan bu yana sürmektedir. Bu çalışmalara ek olarak, örgüt kuramları üzerine yapılan çalışmalar da literatürde oldukça ayrıntılı bir biçimde yerini almıştır. Örgüt kuramları, geçmişten günümüze gelişim içerisinde olan ve üzerinde sıklıkla çalışılan konulardan biri olarak değerlendirilebilmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında, bu çalışmanın da örgüt kuramları ekseninde ele alınması mümkün olmaktadır. Bu çalışmanın genel amacı, klasik örgüt kuramları, insani ilişkiler kuramı ve modern örgüt kuramları olarak ele alınan örgüt kuramlarından ilki olan klasik örgüt kuramları üzerinde bir inceleme yapmak şeklinde nitelendirilebilir. Klasik örgüt kuramları, bu çalışmanın daha daraltılmış amacıyla bağlantılı olarak Fayol'un katkıları çerçevesinde ele alınabilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın kapsamı sadece bu düşünür ile oluşturulmuştur. Dolayısıyla, klasik örgüt kuramları içerisinde yer alan Taylor ve Weber gibi düşünürlerin bu çalışmanın kapsamına dahil edilmediği söylenebilmektedir. Ek olarak, insani ilişkiler kuramı ve modern örgüt kuramları da çalışmanın kapsamı dışında bırakılmış, çalışmanın çerçevesi net bir biçimde çizilerek tek bir kurama ve tek bir düşünüre odaklanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Davranış, Henri Fayol, Örgüt Kuramları, Klasik Örgüt Kuramları, Yönetim

STUDYING CLASSICAL ORGANIZATION THEORIES WITH THE CONTRIBUTIONS OF HENRI FAYOL

Abstract

Studies in the field of management have been ongoing for many years. Moreover, studies on organizational theories have taken their place in literature in great detail. Organizational theories can be regarded as one of the topics that are in development from past to present and are frequently studied. From this perspective, it is possible to handle this study in the axis of organizational theories. The general purpose of this study can be characterized as a survey of classical organization theories, which is the first of the organizational theories known as classical organization theories, human relations theory and modern organization theories. Classical organization theories can be addressed within the framework of the contributions of Fayol, in connection with the narrowed purpose of this study. Accordingly, the scope of the study has been constituted only with aforementioned theoretician. Hence, it can be remarked that theoreticians such as Taylor and Weber, who are also involved in classical organization theories, are not included in the scope of this study. Furthermore, human relations theory and modern organization

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Okan Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu, e-posta:ekin.akdeniz@okan.edu.tr,

ORCID:0000-0002-6223-9194

theories were also excluded from the scope of the study, the framework of the study was clearly drawn, focused on a single theory and a single theoretician.

Key Words: Organizational Behavior, Henri Fayol, Organizational Theories, Classical Organization Theories, Management

GİRİŞ

18.yüzyılın ikinci yarısından itibaren yönetim alanındaki çalışmaların arttığı bilinmektedir (Nişancı, 2015: 258). Buna ek olarak, 19. yüzyıldan günümüze örgüt çalışmalarının (özellikle sanayi devrimi sonrasında) gelişim içinde olduğu söylenebilmektedir (Dağıstan, 2019: 598).

Tarihsel süreç ele alındığında, örgüt kuramlarının klasik örgüt kuramları, insani ilişkiler kuramı ve modern örgüt kuramları şeklinde sınıflandırılması mümkün olmaktadır. İlk grup çerçevesinde; Frederic Winslow Taylor, Max Weber ve Henri Fayol adlı düşünürlerin katkılarına görmek mümkün olmaktadır. İkinci grup çerçevesinde; Elton Mayo, Douglas McGregor ve Rensis Likert isimlerinden bahsedilmektedir. Üçüncü grupta ise Herbert Simon, Joan Woodward, Daniel Katz ve Robert Kahn, James E. Grunig ve T. Hunt adlı düşünürlerin katkılarına görmek mümkün olmaktadır (Ertekin, 2017: 68).

Dolayısıyla, yönetim alanında yapılan çalışmaların uzun yıllardan bu yana sürdüğü ve bu çalışmalara ek olarak, örgüt kuramları üzerine yapılan çalışmaların da literatürde oldukça ayrıntılı bir biçimde yerini aldığı söylenebilmektedir.

Bu çalışmada, tarihsel süreç açısından ele alınan örgüt kuramlarından ilki olan klasik örgüt kuramları incelenmektedir. Klasik örgüt kuramları incelenirken Henri Fayol'un katkıları üzerine odaklanılmaktadır.

Katkıların, yönetsel (organizasyonel) faaliyetler, yönetim ve yönetimin 14 ilkesi, beş yönetim fonksiyonu, Fayol Köprüsü çerçevesinde ele alınması mümkün olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, genel değerlendirme kısmında açıklayıcı bilgilere yer verildiği söylenebilmektedir.

1. Klasik Örgüt Kuramları

Klasik örgüt kuramları; Frederick Winslow Taylor'un (1856-1915) bilimsel yönetim kuramı, Henri Fayol'un (1841-1925) yönetim ilkeleri kuramı ve Max Weber'in (1864-1920) bürokrasi kuramı ile ifade edilmektedir. Tüm bu kuramlar, benzer yaklaşım ve etki ekseninde yol izleyerek örgüt kuramlarının temelini oluşturmaktadır. Frederick Winslow Taylor'un bilimsel yönetim kuramı; verimlilik, standartlaşma, uzmanlık ve basitleştirme amaçlı olarak işin planlanmasına dayanmaktadır. Henri Fayol'un yönetim ilkeleri kuramı; planlama, örgütleme, kumanda, koordinasyon ve kontrol ana ilkelerini (fonksiyonlarını) ele almaktadır. Max Weber ise bürokrasi kuramında, örgütü makro bir bakış açısıyla ele alıp onu toplumun bir parçası olarak değerlendirerek örgütün yapısına odaklanmaktadır (Dağıstan, 2019: 598).

Daha detaylı bir biçimde irdelenmek gerekirse, Frederick Winslow Taylor'un 1911 yılında yayımladığı Bilimsel Yönetimin İlkeleri (The Principles of Scientific Management) adlı kitabın

yönetim literatürünün klasikleri arasında yer aldığı söylenebilmektedir. Düşünürün ileri sürdüğü fikirler zamanının işletme sorunlarının çözümünde büyük bir başarı ortaya koyarak kısa sürede dünyaya yayılmıştır. Temel olarak verimlilik ve etkinliğin artırılmasına yoğunlaşmıştır. Henri Fayol da 1916 yılında yayımlanan Genel ve Endüstriyel Yönetim² (Administration Industrielle et Générale) eseriyle Taylor'u tamamlayıcı fikirler ve ilkeler ortaya koymuştur. Ancak Frederick Winslow Taylor'un, çalışma hayatına işçi olarak başlaması nedeniyle daha çok üretim yönetimiyle ilgilendiği, ilkelerini de atölye düzeyinde yaptığı çalışma ve deneylerle aşağıdan yukarıya doğru geliştirdiği görülmektedir. Henri Fayol ise çalışma hayatına alt kademe yönetici olarak başladığından, üretimden çok genel yönetim olaylarıyla ilgilenmiş, yönetime yukarıdan aşağıya doğru bakarak belirlediği ilkelerini gündeme getirmiştir. Yönetim süreci olarak da anılan Fayol'un yaklaşımı birbirine bağlı bir dizi faaliyete ve iyi bir formel organizasyona odaklanmaktadır. Frederick Winslow Taylor ve Henri Fayol ile aynı zamanda yaşayan Alman sosyolog Max Weber tarafından geliştirilen bürokrasi kuramı ise, insanların birbirlerini neden ve nasıl etkilediklerinden, bunu nasıl meşru bir hale getirdiklerinden yola çıkmıştır. İşlevsel uzmanlaşmaya dayanan iş bölümü, yetki, hiyerarşi, mevki ya da pozisyonların hak ve görevlerini saptayan kurallar sistemi gibi özellikleri barındırmaktadır (Yenisu, Şahin, Öztekkeli, 2019: 517; Koçel: 2014: 237-238; Ertürk, 2009: 9).

Fayol'un yönetim ilkeleri kuramı (ya da yönetim süreci yaklaşımı), Taylor'un bilimsel yönetim yaklaşımına paralel olarak etkinlik ve rasyonellik ilkelerini esas almış, yönetimin bütün alanları için ilkeler geliştirmeyi hedeflemiştir. Burada Fayol'un yönetim düşüncesine birincisi yönetimin fonksiyonları (veya yöneticinin işlerinin nitelendirilmesi) ve ikincisi bu fonksiyonları yerine getirecek yöneticilere yönelik ilkeler dizisi oluşturması olmak üzere iki temel katkıda bulunduğu söylenebilmektedir (Pringle, Jennings ve Longenecker, 1988: 31'den Aktaran Arıkboğa, 2021: 32).

Fayol, teknik konulardan ayrı olarak, yönetimin okullarda ve üniversitelerde özel bir bilim dalı şeklinde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu eksikliği, o yıllarda yönetimin henüz bir kuram olarak gelişmemesine bağlamıştır (Çevik, 2011: 179).

2. Henri Fayol'un Katkıları

Peaucelle ve Guthrie (2012), Henri Fayol'un yönetim kuramını 75 yaşında resmîleştirerek yayımlamasındaki motive edici unsurları araştırmışlardır. Akademisyenlerin bireylerin bilgiyi oluşturmaya ve düzenlemeye neden karar verdiklerini nadiren sordukları tezini savunmuş, Fayol'un özel yaşamı ile bağlantılandırarak söz konusu motivasyon unsurlarını çalışmışlardır (Peaucelle ve Guthrie: 2012: 469-487). Bununla birlikte Fayol (1917a), endüstriyel yönetimde ve kamu yönetiminde devrim yaratacak bir yönetim bilimini öğretmek, incelemek ve geliştirmek için bir bilgi birikiminin temelini oluşturacak bir yönetim teorisi yayınlama ve geliştirme arzusunu

²Fayol'un çalışmalarında "administration" sözcüğü sıklıkla yer almaktadır. Burada, Fayol'un ve diğer yazarların çalışmalarında bulunan "administration" sözcüğünün Türkçe karşılığı için "idare" yerine "yönetim" kullanılmıştır. Aynı şekilde konuya değinen Breeze (1995), Fayol'un düşüncelerini sunduğu zaman açıkça "idare" anlamını kastettiğini, daha sonra da bunu bugün "yönetim" olarak kabul ettiğimiz kavramı daha fazla içerecek şekilde genişlettiğini belirtmektedir (Breeze ve Miner, 1980, Brodie, 1962 ve Urwick, 1949: Önsöz'den Aktaran Breeze, 1995: 62).

açıkça ifade etmiştir (Fayol, 1917a: Önsöz'den Aktaran Breeze, 1995: 42). Bu çalışma kapsamında Henri Fayol'un yönetim ilkeleri kuramı aracılığıyla yönetim bilimine katkıları eksenindeki değerlendirmelerin ortaya konması mümkün olmaktadır.

2.1. Yönetimsel (Organizasyonel) Faaliyetler

Henri Fayol, girişilen tüm sanayi işlerinin gerektirdiği faaliyetleri altı ana başlık altında toplamıştır. Bunlar, aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Fayol, 2012: 29):

1. Teknik faaliyetler (ürünler, üretim, nakliye)
2. Ticari faaliyetler (alım, satım, mübadele)
3. Mali faaliyetler (sermayenin bulunması ve en uygun şekilde kullanımı)
4. Güvenlik faaliyetleri (malların ve insanların korunması)
5. Muhasebe faaliyetleri (muhasebe defterleri, bilanço, maliyet, fiyat gibi konular)
6. Yönetim faaliyetleri (planlama, örgütleme, koordinasyon, kontrol).

Henri Fayol, tüm bu işlerden en çok yönetim işleri üzerine odaklanmanın gerektiğini, diğerlerinin ise zaten bilinen konular olarak tanımlanabileceğini vurgulamaktadır (Fayol, 2012: 30).

2.2. Yönetim ve Yönetimin 14 İlkesi

Yönetim, faaliyetleri yürüten gücün eksiksiz bir şekilde yapmakla görevli olduğu 6 faaliyetten birisi olarak üst yönetimin rolünde oldukça geniş bir yer tutar. Bunun sonucunda da üst yönetimin bu rolü bazen yalnızca yönetsel olmaktan ibaretmiş gibi görülebilmektedir. Yönetim; geleceğe yönelik tahmin ve planlama, örgütleme, kumanda etme, işlere en uygun koordinasyonun sağlanması ve kontrol edilmesi anlamını taşımaktadır (Fayol, 2012: 33-34; Özalp, 1980: 17'den Aktaran Ertürk, 2009: 11).

Henri Fayol, yönetimin ilkeleri çerçevesinde sıralanan 14 ilke üzerine yaptığı çalışmalar ile gündeme gelmiştir. Yönetimin genel ilkeleri olarak da tanımlanabilen bu ilkeler; iş bölümü, otorite (yetki ve sorumluluk), disiplin-gözetim, kumanda (emir, komuta) birliği, yürütme (yönetim) birliği, genel çıkarların özel çıkarlara tercih edilmesi (genel çıkarların kişisel çıkarlara üstünlüğü, bireysel çıkarların ortak çıkarlara tabi kılınması), personel ücretleri, merkezîyet (merkezi yapılanma), hiyerarşi, düzen, hakkaniyet-eşitlik (adil ve eşit muamele), çalışanların görev süresinin istikrarı (personelin devamlılığı), inisiyatif, çalışanlar arasında birlik-beraberlik (işbirliği) olarak sıralanabilmektedir (Baransel, 1993: 135-136'dan Aktaran Ertürk, 2009: 10; Genç, 2007: 100-102; Chambers, 2002: 56; Fayol, 2012: 49-81)³.

³Türkçe çeviri farklılıkları nedeniyle Fayol (2012) ile birlikte diğer üç kaynak da kullanılarak anlam birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Söz konusu 14 ilkenin farklı başlıklar altında ele alarak daha farklı biçimlerde aktarıldığı ya da ayrıntılandırıldığı çalışmalar (Örneğin Fairholm ve Fairholm, 2009: 49-50 ve Wren, Bedeian ve Breeze, 2002: 912-916) sıklıkla görülmektedir.

Bununla birlikte anılan 14 ilkenin fonksiyonel olarak farklı şekillerde gruplanması mümkündür. Burada, J. L. Gibson vd.'nin yapısal ilkeler, süreç ilkeleri ve sonuç ilkeleri şeklinde sınıflandırmasına Tablo 1'de yer verilmiştir (Baransel, 1993: 136'dan Aktaran Ertürk, 2009: 10).

Yapısal İlkeler	Süreç İlkeleri	Sonuç İlkeleri
<ul style="list-style-type: none">• İş bölümü• Yürütme (yönetim) birliği• Merkeziyet• Otorite (yetki ve sorumluluk)• Hiyerarşi	<ul style="list-style-type: none">• Kumanda (komuta) birliği• Disiplin-gözetim• Hakkaniyet-eşitlik (adil ve eşit muamele)• Personel ücretleri• Genel çıkarların kişisel çıkarlara üstünlüğü	<ul style="list-style-type: none">• Düzen• Personelin devamlılığı• İnisiyatif• Çalışanlar arasında birlik-beraberlik

Tablo 1: J. L. Gibson vd.'ne Göre Fayol İlkelerinin Sınıflandırılması

(Kaynak: Baransel, 1993: 136'dan Aktaran Ertürk, 2009: 10).

2.3. Beş Yönetim Fonksiyonu

Burada, Fayol'un temel kavramlara ilişkin tanımlarına aşağıda yer verilmiştir (Fayol, 2012: 33-34; Kourdi, 2009: 13-14; Kaya, 1993: 102'den Aktaran Taş, 2002: 542; Genç, 2007: 99):

• **Planlama:** Geleceğin keşfe çalışılması, örgütün amaçlarına karar verilmesi, bu doğrultuda faaliyet programının hazırlanmasıdır.

• **Örgütlenme:** İşletmenin maddi ve sosyal ikili yapısının oluşturulmasıdır. Yani belirli bir iş için gereken ve yararı olan insan gücü, para, makine, malzeme gibi örgütün makine ve insan boyutuna dair tüm ihtiyaçlarının sağlanmasıdır. Örgütün amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynakların sıralanmasını ve örgütün faaliyetlerini tamamlayacak şekilde yapılandırılmasını içermektedir. Kısaca, kimin ve neyin nerede bulmasına yönelik kararları gerektirmektedir; insan ve maddenin en doğru, en uygun şekilde ve yerde kullanımının sağlanması anlamına gelmektedir.

• **Yürütme (Kumanda):** Personelin faaliyete geçirilmesi ve çalışmalarında sürekliliğin sağlanmasıdır. Çalışanlardan optimum dönüşün alınmasında önemi büyüktür. Genelde işletmenin en pahalı bileşenidir.

• **Koordinasyon:** Bütün faaliyetlerin birbirine bağlanması, birleştirilmesi ve uyumlu hâle getirilmesi, başarı için çalışanların eforunun bir araya getirilmesidir.

• **Kontrol:** İşletmenin kabul edilmiş düzenine uygun olarak ve emirler çerçevesinde her işin ve her şeyin yürüyüp yürümediğinin izlenmesi, gereken ayarlamaların hayata geçirilmesi ve bu bilginin geri dönüşü ile ileriye yönelik bir değer kazanması anlamına gelmektedir.

Fayol'un yönetim hakkında yazdığından beri köprünün altından çok su akmış, yönetim teorisi ve pratiği hakkında çok şey öğrenilmiştir. Ancak, Fayol'un listesinin değiştirilmiş bir versiyonunun hâlâ yaygın olarak kullanılması, Fayol'un orijinal formülasyonunun sağlamlığının bir kanıtı olarak görülmektedir. Bu liste, dört yönetim unsurunu tanımlamaktadır: Planlama, örgütlenme, kontrol etme ve liderlik etme⁴. Fayol'un beşinci yönetim unsuru olan koordinasyon, artık örgütlenme başlığı kapsamında ele alınmaktadır (Hill ve McShane, 2008: 4).

Fairholm ve Fairholm'e göre (2009) Fayol, yukarıda bahsedilen yönetim ilkelerini herhangi bir alandaki herhangi bir örgütte etkili olmak üzere evrensel bir biçim temelinde açıklamıştır. Fayol'un ilkeleri üzerine inşa edilmiş olan yönetim faaliyetleri veya fonksiyonları, evrensel ilkelere odaklanmaktadır. Diğerleri arasından öne çıkarttıkları evrensel olarak en çok anılan başlıca beş yönetsel işlevi planlama, örgütlenme (organize etme), yöneltme (yürütme, yönetim), kontrol ve karar verme olarak sıralamaktadır (Fairholm ve Fairholm, 2009: 50).

McNamara (2009), Fayol'un orijinal beş yönetim fonksiyonunu gözden geçiren bir çalışma yapmış, günümüz uygulayıcı, danışman, teorisyen ve araştırmacılarından sentezlediği organik yönetim fonksiyonu önerilerini sunmuştur. Yazarın değerlendirmeleri, tanınmış ders kitaplarında bu fonksiyonlar çerçevesinde günümüz ile karşılaştırmalı ve ayrıntılı bir bakışı içermektedir. Henri Fayol tarafından geliştirilen ve mekanistik⁵ olarak da tanımlanan yönetim fonksiyonları -o günün koşullarında ve organik bir dizi yönetim işlevi gerektiren günümüzün çalkantılı iş ortamına uygulanacak şekilde tasarlanmamakla birlikte- bunca zaman geçmesine karşın bugün hâlâ okullarda öğretilmektedir (McNamara, 2009: 63, 66, 77). Bu çalışma, Fayol'un görüşlerinin öğretim yönüyle de günümüzde etkin olduğunu göstermektedir.

Yönetim unsurlarını beş fonksiyona ayıran Henri Fayol'un yönetim ilkelerini oluşturmasında, yöneticilik eğitiminin daha kolay verilerek tüm yöneticileri ortak bir çevrede birleştirmek adına yaptığı katkılarının önemi büyüktür (Karaboğa ve Zehir, 2020: 65).

Fayol, 1925 yılında yayınlanan bir röportajında önemli noktalar üzerinde durmuştur. Editörler, ele alınan bir teşebbüsün (taahhüt, girişim) örgütlenmesini gözden geçirmenin ve hangi iyileştirmelerin gerekli olduğunu belirlemenin en iyi yönteminin ne olduğu şeklinde bir soruyu da yöneltmişlerdir. Verdiği yanıtta Fayol, yönetimin unsurlarının yanı sıra içerilmesi gereken beş konuyu ayrıntılı olarak anlatmaktadır (Fayol, 1925'ten Aktaran Urwick, 1954: x-xii):

⁴Orijinal yayında "leading" olarak kullanılmıştır. Fayol'un bu çalışmaya konu olan eserinin İngilizce çevirilerinde yer alan "commanding" ile birlikte değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada "kumanda (yürütme, komuta, liderlik etme)" şeklinde ayrıntılandırılmıştır.

⁵Örgüt tasarımlarının seçiminden organik ve mekanik yapılar ortaya çıkmaktadır. Gerçekte örgütsel yapılar her ikisinin kombinasyonu olmakla birlikte; organik yapılar esneklik gerektiren belirsiz ve dinamik ortamlarda daha uygunken, mekanistik yapılar düzenli, istikrarlı ve tahmin edilebilir yapılar için daha uygundur. Kişileri tahmin edilebilir biçimde davranmaya yönlendiren mekanistik yapılarda rol tanımları açıktır, karar verme mekanizması merkezidir. Buna karşın organik yapılarda serbestçe tanımlanan roller görülmektedir ve karar verme yetkisi merkezden uzaklaşmaktadır (Torlak, 2008: 9-10).

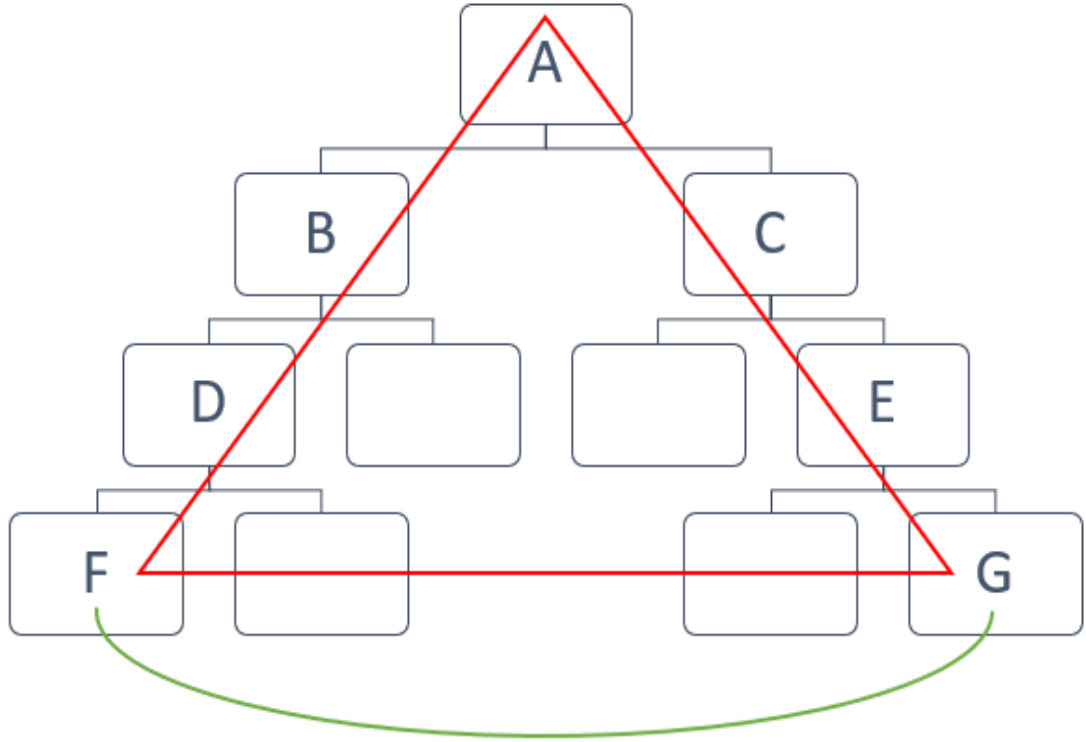
- Organizasyonun incelenmesi⁶
- Plan
- Raporlar ve istatistiki veriler
- Toplantı tutanakları
- Organizasyon şeması.

Çeşitli çalışmalarda yer almakla birlikte (örneğin Tompkins, 2005: 102), literatürde yeterince yer bulmadığı düşünülen başlıklara bu çalışmada yer verilmiştir. Söz konusu beş noktanın, aşağıda da yer verildiği üzere, yönetsel araç ve yöntemler olarak ele alınması uygun görünmektedir. Bir asrı geçse de günümüz yönetim araçları ile örtüşen bu hususların ve Fayol'un yönetim bilimlerine katkılarının önemi bir kez daha görülmektedir.

2.4. Fayol Köprüsü

Hiyerarşik yapı, basamaklar sırası olarak da bilinen bir ilkedir. Emir-komuta birliği ilkesiyle de yakın ilgisi bulunmakta, işlerin ve mevkilerin hiyerarşik bir yapıya göre örgütlenmesi gerekliliğini belirtmektedir. İşleri yapanlar, söz konusu hiyerarşik yapıya göre, emir-komuta birliği ilkesi doğrultusunda emir alacağı ve sorumlu olacağı kişileri bilmektedir. Şekil 1'de görülen bu yapı bir örnekle açıklanabilmektedir. F ve G'nin iletişim kurabilmesi için mesajın sırasıyla D'ye, B'ye ve A'ya gittikten sonra A'dan C'ye, C'den E'ye E'den de G'ye gitmesi gerekmektedir. Ancak Fayol, F ve G'nin hiyerarşik olarak bir üst seviyelerindeki D ve E'ye bilgi vererek doğrudan iletişim kurabileceklerini, sonuçlarından F'nin D'ye karşı, G'nin de E'ye karşı sorumlu olacağı bir yapıyı önermiştir. Alt kademedeki aynı düzeydeki astların bir üstlerini haberdar ederek doğrudan iletişim kurmalarına "Fayol Köprüsü" denilmektedir (Koçel, 2014: 257).

⁶İngilizce kaynakta yer alan "survey" sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak, kaynakta işin geçmiş, mevcut ve geleceğe yönelik değerlendirmelerinin ele alınmış olması nedeniyle "inceleme" tercih edilmiştir.



Şekil 1: Hiyerarşik Yapı İlkesi-Fayol Köprüsü (Kaynak: Koçel, 2014: 257).

Fayol'un 14 genel yönetim ilkesinden olan hiyerarşi ilkesi, üst yöneticilerden alt kademe işgörenlere kadar inen bir yönetim silsilesini kapsayan hiyerarşi denilen zinciri içermektedir. Emirlerin güvenli bir biçimde iletimi ve kumanda birliği açısından bu sisteme gerek duyulmaktadır. Fayol Köprüsü'nün kurulması sonucunda, yukarıdaki örnekte F ve G'nin yaptığı işlerde mutabakatı devam ettiği ve yöneticileri de bu işi onayladığı sürece söz konusu köprü yapısı sürmektedir. Aksi takdirde bu ilişki ortadan kalmakta ve hiyerarşik yapı yeniden uygulanmaktadır (Koç ve Topaloğlu, 2012: 56-57).

Isomura (2020) yatay ve dikey iletişimin önemine değinirken, Fayol'un (1917b) yatay iletişimin önemini Fayol Köprüsü ile vurguladığını belirtmektedir. Isomura, yatay iletişimin öneminin göz ardı edilemeyeceğini, çünkü büyük bir örgütün hem dikey hem de yatay olarak uzmanlaştığını ifade etmektedir. Büyük bir örgüt, uzmanlaşmış birimlerden oluşmaktadır. Yatay iletişim, uygun bir iletişim kanalı oluşturarak birim liderlerinin nasıl etkili bir şekilde bağlanacağıyla ilgili bir durumdur (Isomura, 2020: 48).

2.5. Genel Değerlendirme

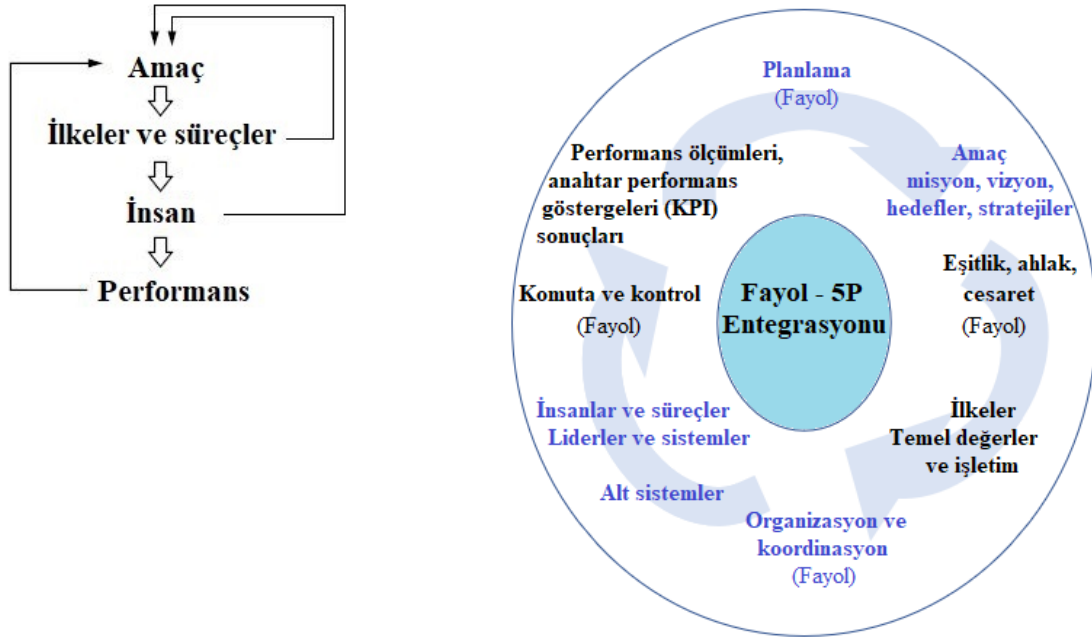
Fayol'un örgüt yapısı üzerinde yoğunlaşması ve fonksiyonel ilkeler aracılığıyla işletmenin örgütlenmesine ilk gerçekçi yaklaşımı geliştirmesi (Drucker, 1986: 22), yönetim ve örgüt konularındaki önder konumunu açık olarak göstermektedir.

Fayol, kendisi ve meslektaşları için en iyi sonuç veren teorileri dokümente etmiş bir uygulayıcıdır. Bu nedenle Fayol'un teorileri, işletmelerin liderleri için değerli ve önemlidir (Pryor ve Taneja, 2010: 498).

Fayol, daha iyi yönetimin yalnızca çıktığı iyileştirmek ve astları disipline etmekle ilgili olmadığını, aynı zamanda en üstteki insanların eğitiminin ele alınmasının gerektiğini savunmuştur (Clegg, 2006: 349).

Pryor ve Taneja (2010), stratejik yönetim bakışıyla Fayol'un teorilerini ele almışlardır. Fayol'un teorileri gibi yönetim ilke ve teorilerinin, stratejik yönetim teorileri ile uyumluluğu ve destekleyici olması konusunu vurgulamışlardır. Bu açıdan, Fayol'un beş yönetim fonksiyonu ile 5P Stratejik Liderlik Modelinin⁷ uyumlu olduğunun üzerinde durmuşlardır. Bu uyum, fonksiyonlar bazında farklı renklerle gösterilerek Şekil 2'de ayrıntılandırılmıştır. Buradan çıkışla, Fayol'un teorilerinin her tür örgütte uygulanabileceğine, teorilerinin eskimeyeceğine ve gelecek yıllarda da faydalı olmaya devam edeceğine inançlarını belirtmişlerdir (Pryor ve Taneja, 2010: 498).

5P Modeli ↔ Fayol - 5P Entegrasyonu

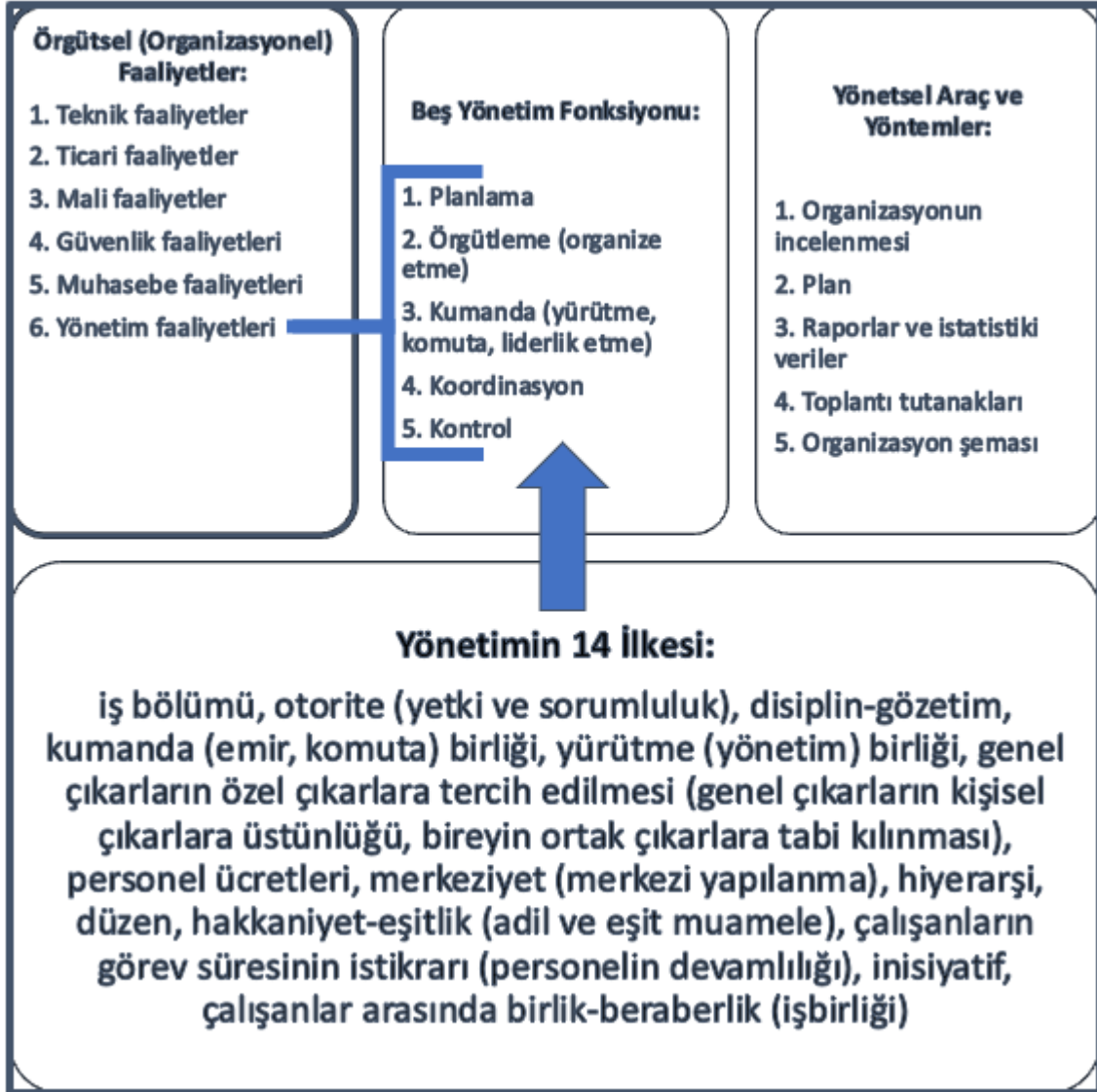


Şekil 2: 5P Stratejik Liderlik Modeli ve Fayol'un Beş Yönetim Fonksiyonu (Kaynak: Pryor ve Taneja, 2010: 500).

⁷5P Stratejik Modeli'nin (Pryor, White ve Toombset, 1998 ve Pryor, Anderson, Toombs ve Humphreys, 2007'den Aktaran Pryor ve Taneja, 2010: 498), Şekil 2'nin sol tarafındaki model unsurlarının İngilizce karşılıkları olan "Purpose, Principles, Processes, People, Performance" sözcüklerinden türetildiği görülebilir.

Tompkins (2005), Fayol'un yönetim ilkeleri kuramını bu çalışma genelinde ayrıntılandırılan başlıkları içeren bir şekil ile özetlemiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi, kuram dört bileşeni ile birlikte bir bütün oluşturmaktadır. Bu bileşenler arasındaki varsayılan araç-amaç ilişkisi şekil ile ifade edilmiştir. Şeklin en altındaki yönetimin genel ilkeleri (yönetimin 14 ilkesi) orta sütundaki yönetimin unsurlarına, yani beş yönetim fonksiyonuna rehberlik etmektedir. En sağdaki sütun olan yönetsel araç ve yöntemler⁸ de bunları gerçekleştirmek için araçlar sağlamaktadır. Açık olarak ifade edilmeyen bağımlı değişken, örgütsel etkinliktir. Fayol, beş yönetim işlevini yerine getiren, bunu gerçekleştirirken sağlam yönetim ilkelerini takip eden ve uygun yöntemleri kullanan yöneticilerin, yapmayanlara göre daha büyük başarı elde edeceğine inancını belirtmektedir (Tompkins, 2005: 101, 102).

⁸Kaynakta "administrative methods" olarak kullanılmıştır. Burada, çalışmanın geneline uygun olarak yukarıda da yer verildiği üzere "yönetsel araç ve yöntemler" tercih edilmiştir.



Şekil 3: Fayol'un Yönetim Teorisine Genel Bakış (Kaynak: Tompkins, 2005: 102).

Archer (1990), Fayol'un ilkelerini somutlaştıran Japon tekniklerinden örnekler vermiş, Japon başarısının önemli bir oranda Fayol'un ilkelerine bağlı kalınmasına bağlanabileceğini belirtmiştir. JIT (just in time, tam zamanında) konusunun Fayol'un düzen ilkesiyle ilgili olduğu; montaj hattı düzeni, kalite ve üretim kontrol mekanizmalarına yönelik gelişmiş yaklaşımların iş bölümü ile ilgili olduğu; kalite çemberinin çalışanlar arasında birlik-beraberliği artırdığı; yetkilendirme ve süreç sahipliğinin (alt düzey karar verme) Fayol'un inisiyatif ilkesiyle ilgili olduğunu savunmuştur (Archer, 1990: 19-22 ve Fells, 2000: 345'ten Aktaran Pryor ve Taneja, 2010: 497, 498). Burada Fayol'e atfedilen noktalar, kalite ve toplam kalite yönetimi ile ilişkisi yönüyle Fayol'un kuramının günümüzdeki katkısını göstermektedir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, Henri Fayol'un günümüzde "genel yönetim teorisinin babası" olarak anılmasına şaşırılmamalıdır (Berber, 2016: 123).

3. Sonuç

Klasik örgüt kuramları, bu çalışma çerçevesinde, tarihsel süreç açısından değerlendirilmektedir. Tüm bu değerlendirmelerde, çalışmanın kapsamı açısından Henri Fayol üzerine odaklanıldığı belirtilebilmektedir. Bu odak noktasının sebebi, Henri Fayol'un yaptığı katkıların yanında, günümüzde anıldığı unvanlar kapsamında da açıklanabilmektedir. Klasik örgüt kuramları çerçevesinde Henri Fayol'un düşüncelerinin önemi bu çalışma kapsamında vurgulanabilmektedir.

Henri Fayol'un yönetim açısından yaptığı değerlendirmeleri, yönetsel faaliyetler ile ilgili yaptığı sınıflandırma, yönetim ile ilgili vurguları, yönetimin 14 ilkesi ve beş yönetim fonksiyonu ile genellikle kendi yazmış olduğu kitabından alıntılanarak diğer referans çalışmaların da katkısıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak Fayol Köprüsü ile yönetsel araç ve yöntemler de bu açıklamalara ek olarak çalışmada yer almıştır. Tüm bunlara ek olarak, genel değerlendirme kısmı açıklayıcı bilgilere yer vermektedir.

Fayol'un önerdiği yönetsel araç ve yöntemler, bir asrı geçse de günümüz yönetim araçları ile örtüşmektedir. Günümüzün stratejik yönetim bakışıyla, kalite ve kalite yönetimi yaklaşımıyla da paralellik gösteren ve halen geçerli olan kuram, Fayol'un yönetim ve örgüt konularındaki önder konumunu açık olarak göstermekte, bu hususlarla birlikte Fayol'un yönetim bilimine katkılarının önemi bir kez daha görülmektedir.

Bugünün temel yönetim unsurları ile birlikte, yönetim ilkeleri kuramının akademik olarak halen geçerli olması ile öğretime bakış alanında da günümüzle örtüşen yanların bulunduğu, bugünün yönetim unsurlarıyla paralellik gösteren evrensel bir bakışın var olduğu görülmektedir.

Yapılan açıklamalar çerçevesinde, çalışmanın genel amacı olan klasik örgüt kuramlarının açıklanmasına katkı sağlanmış, çalışmanın daha daraltılmış amacı olan Henri Fayol'un katkılarının ele alınması da mümkün kılınmıştır.

4. Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın kapsamı sadece bu düşünür ile oluşturulmuştur. Dolayısıyla, klasik örgüt kuramları içerisinde yer alan Taylor ve Weber gibi düşünürlerin bu çalışmanın kapsamına dahil edilmediği söylenebilmektedir. Ek olarak, insani ilişkiler kuramı ve modern örgüt kuramları da çalışmanın kapsamı dışında bırakılmış, çalışmanın çerçevesi net bir biçimde çizilerek tek bir kurama ve tek bir düşünüre odaklanılmıştır.

Çalışmanın kapsamı ele alındığında, farklı çalışmalarda farklı kuramları görmek veya aynı kuramın içindeki farklı düşünürlerle odaklanmanın mümkün olduğunu söylemek doğru olacaktır.

KAYNAKÇA

- Archer, E. R. (1990), Towards a Revival of the Principles of Management, *Industrial Management*, Vol: 32, No: 1, pp. 19-22.
- Arıkboğa, F. Şebnem (2021), Yönetim ve Organizasyon, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Erişim Adresi:<http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/yonetimveorgau242.pdf>, Erişim Tarihi: 27.02.2021.
- Baransel, Atilla (1993), Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, Cilt: 1, İstanbul.
- Berber, Aykut (2016), 100 Yıl Öncesine Bir Yolculuk: 'Genel ve Endüstriyel Yönetim' ve Fransa'da Fayolizm-Taylorizm Kutuplaşması, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt: 45, Özel Sayı: 2016, ss. 118-132.
- Breeze, John D. (1995), Henri Fayol's Centre for Administrative Studies, *Journal of Management History (Archive)*, Vol: 1, Issue: 3, pp. 37-62. DOI: 10.1108/13552529510095152
- Breeze, J. D., Miner, F. C. (1980), Henri Fayol: A New Definition of Administration, Proceedings of the Academy of Management 40th Annual Meeting, 9-13 August 1980.
- Brodie, M. B. (1962), Henri Fayol: Administration Industrielle et Générale: A Reinterpretation, *Public Administration Journal of the Royal Institute of Public Administration*, Vol: 40.
- Chambers, Peter (2002). Europe's Greatest Management Pioneer, pp. 55-59 (Source: International Management, June 1974, pp. 49-51) in "*Henri Fayol: Critical Evaluations in Business and Management*", Vol: 1, Edited by John C. Wood, Michael C. Wood, Routledge, Taylor & Francis, London and New York.
- Clegg, Stewart (2006), *The Cambridge Dictionary of Sociology*, General Editor: Bryan S. Turner, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Çevik, Müge (2011), *Jules Henri Fayol, içinde: "Yönetim Biliminde 49 İnsan, 49 Teori"*, Editörler: Ömer Livvarçın, Dilek Kurt, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Dağıstan, Umut (2019), Klasik Örgüt Kuramlarının Genel Bir Değerlendirmesi, *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences*, Cilt: 5, Sayı: 21, ss. 597-603.
- Drucker, Peter F. (1986), *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books - E. P. Dutton, New York.
- Ertekin, İrfan (2017), Klasik Örgüt Kuramları, *Journal of Emerging Economies and Policy*, Cilt: 2, Sayı: 2, ss. 64-73.
- Ertürk, Mümin (2009), *Meslek Yüksek Okulları için Yönetim ve Organizasyon*, 1. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fairholm, Matthew R., Fairholm, Gilbert W. (2009), *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Applications*, Springer Science & Business Media LLC, New York.

- Fayol, Henri (1917a), Administration Industrielle et Générale: L'Eveil de l'Esprit Public, *Bulletin de la Société de l'Industrie Minérale, 5th Series*, Vol: 12, No: 4.
- Fayol, Henri (1917b), Administration Industrielle et Générale, *Dunod*, Paris.
- Fayol, Henri (1925), Interview, *Chronique Social de France*, January 1925.
- Fayol, Henri (2012), *Genel ve Endüstriyel Yönetim*, Çeviren: M. Asım Çalıköğlü, 3. Baskı, Adres Yayınları, Ankara.
- Fells, M. J. (2000), Fayol Stands the Test of Time”, *Journal of Management History*, Vol: 6, No: 8, pp. 345-58.
- Genç, Nurullah (2007), *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hill, Charles W. L., McShane, Steven L. (2008), *Principles of Management*, McGraw-Hill/Irwin, New York.
- Isomura, Kazuhito (2020), *Organization Theory by Chester Barnard: An Introduction*, Springer, Singapore.
- Karaboğa, Tuğba, Zehir, Cemal (2020), Henri Fayol ve Yönetim Alanına Katkıları Üzerine Bir İnceleme, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 7, ss. 53-68. DOI: 10.21733/ibad.665130
- Kaya, Y. Kemal (1993), *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Beşinci Basım, Bilim Yayınları, Ankara.
- Koç, Hakan, Topaloğlu, Melih (2012), *İşletmeciler için Yönetim Bilimi: Temel Kavramlar, Kuramlar ve İlkeler*, 2. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Koçel, Tamer (2014), *İşletme Yöneticiliği*, Genişletilmiş 15. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Kourdi, Jeremy (2009), *Business Strategy: A Guide to Taking Your Business Forward*, The Economist in Association with Profile Books Ltd., London.
- McNamara (2009), From Fayol's Mechanistic to Today's Organic Functions of Management, *American Journal of Business Education (AJBE)*, Vol: 2, No: 1, pp. 63-78. DOI: 10.19030/ajbe.v2i1.4023
- Nişancı, Zehra Nuray (2015), Geçmişten Günümüze Yönetim Düşüncesi, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 25, ss. 257-294.
- Özalp, Şan (1980), *Hareket ve Zaman Etüdü*, İşletme Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayını, No: 1, Eskişehir.
- Peaucelle, Jean-Louis, Guthrie, Cameron (2012), The Private Life of Henri Fayol and His Motivation to Build a Management Science, *Journal of Management History*, Vol: 18, No: 4, pp. 469-487. DOI: 10.1108/17511341211258774
- Pringle, Charles D., Jennings, Daniel F., Longenecker, Justin G. (1988), *Managing Organizations Functions and Behaviors*, Merill Publishing Company, Columbus.

- Pryor, M.G., Anderson, D.G., Toombs, L.A., Humphreys, J. (2007), Strategic Implementation as a Core Competency: The 5P's Model, *Journal of Management Research*, Vol: 7, No: 1, pp. 3-17.
- Pryor, Mildred Golden, Taneja, Sonia (2010), Henri Fayol: Practitioner and Theoretician: Revered and Reviled, *Journal of Management History*, Vol: 16, No: 4, pp. 489-503. DOI: 10.1108/17511341011073960
- Pryor, M.G., White, J.C., Toombs, L.A. (1998), *Strategic Quality Management: A Strategic, Systems Approach to Continuous Improvement*, Cengage Publishers (South-Western), Florence, KY, USA.
- Taş, Halil (2002), Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 32, Güz 2002, ss. 532-555.
- Tompkins, Jonathan R. (2005), *Organization Theory and Public Management*, Thomson Wadsworth, Belmont, CA, USA.
- Torlak, N. Gökhan (2008), *Organizasyon Teorileri*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Urwick, L. (1949), Preface, in: "Henri Fayol, General and Industrial Management, English Translation: Constance Storrs, Sir Isaac Pitman & Sons, London".
- Urwick, L. (1954), Foreword, in: "Henri Fayol, General and Industrial Management, English Translation: Constance Storrs, Sir Isaac Pitman & Sons, London".
- Wren, Daniel A., Bedeian, Arthur G., Breeze, John D. (2002), The Foundations of Henri Fayol's Administrative Theory, Vol: 40, Issue: 9, pp. 906-918. DOI: 10.1108/00251740210441108
- Yenisu, Ersin, Şahin, Fatih, Öztekkeli, Hasan (2019), Yönetim Düşüncesinin Evriminde Sistem Kuramının Etkileri: Kavramsal Bir Çözümleme, *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 18, ss. 514-527.

KENTLEŞME SÜRECİNDE ALEVİ RİTÜELLERİ VE İNANÇ PRATİKLERİNDEKİ DEĞİŞMELER (İSTANBUL-SİVAS ÖRNEĞİ)¹

Mevlüt Metin TÜRKTAS²

Neşe TAŞ³

Özet

İnsanların buldukları yerden başka bir yere hareket etmelerine göç adı verilmektedir. Göç olgusuna çeşitli sebeplerle maruz kalmış topluluklardan biri de Alevilerdir. Göç olgusuna maruz kalmış toplulukların kimliğinde ve inanç unsurlarında meydana gelen değişimler çalışmamıza yön vermektedir. Bu çalışmada “Kentleşme Sürecinde Alevi Ritüelleri ve İnanç Pratiklerindeki Değişmeler (İstanbul-Sivas Örneği)” başlığı altında kırsaldaki sahamız olan Sivas’ta belirlediğimiz ve müşterek bir ocağa bağlı bulunan beş köy özelinde Alevi ritüelleri ve inanç pratikleri ele alınmıştır. Çalışmanın bir diğer sahası olan İstanbul ilinde belirlediğimiz dört ilçeye çeşitli sebeplerle kırsaldan göç etmiş kişilerle yapılan mülakatlar sonucu, kentleşme olgusunun beraberinde getirdiği, inanç ve ritüeller üzerindeki değişim ve dönüşümlerin etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Alevilik, inanç, göç, kentleşme, değişim

ALTERATIONS IN ALEVİ RITUALS AND BELIEF PRACTICES THROUGH URBANIZATION (ISTANBUL-SIVAS EXAMPLE)

Abstract

People’s movement from a place to another is called migration. Alevi are one of the communities that has been subjected to migration. Our research is dominated by the alterations that occur in the identities and belief factors of societies that underwent migrations. In this study, “Alevi rituals in process of urbanization and changes in their belief practices” is touched upon under the title, “Sivas-İstanbul” example, on urban area that chosen by us and in specialization on five villages that depend on communal ideal association. As another field of the study, in the result of the interviews made with the people who migrated from the rural areas for various reasons to the four districts that is detected in the province of Istanbul, the effects of changes and transformations on beliefs and rituals brought about by the phenomenon of urbanization have been tried to be proved.

Keywords: Alevi, belief, migration, urbanization, alteration

¹ Bu yazı, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Halk Bilimi Programında Dr. Öğretim Üyesi M. Metin Türktas danışmanlığında Neşe Taş tarafından aynı adla yapılmış Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, e-posta:mturktas@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6678-8361

³ Türk Halkbilimi Bilim Uzmanı

GİRİŞ

Göç kavramı, insanların buldukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad, evrensel bir olay olarak tanımlanabilir. Göç olgusu, insanlığın en eski tarihlerinden bu yana süregelen ve gelecekte de devam edecek olan, dünyanın her yerinde görülebilecek bir durumdur (Terzi ve Koçak, 2012: 164). Bir mekân değiştirme olgusu olarak karşımıza çıkan göç, muhtelif sebeplerden kaynaklanmaktadır. Eğitim, istihdam ve sağlık hizmetleri belirttiğimiz muhtelif sebeplerin başında gelmektedir (Tümtaş ve Ergun, 2016: 1349). Kentleşme hem kentlerde hem de kırsal alanlarda kendini gösteren bir süreçtir. Göç olgusu ise kentleşmenin temel dinamiklerinden biridir (Bal, 2018: 129).

Göç olgusuna çeşitli sebeplerle maruz kalmış topluluklardan biri de Alevilerdir. Göç olgusuna maruz kalmış toplulukların kimliğinde ve inanç unsurlarında meydana gelen değişimler ise bu çalışmaya yön vermiştir. “Kentleşme Sürecinde Alevi Ritüelleri ve İnanç Pratiklerindeki Değişmeler (İstanbul-Sivas Örneği)” başlığı altında Sivas ilinde belirlediğimiz ve müşterek bir ocağa (Hubyar Ocağı) bağlı bulunan beş köy (Mermer, Çatalkaya (Mazan), Olukbaşı (Öykürü), Çaltılı (Gövesse) ve Tokuş köyleri) özelinde Alevi ritüelleri ve inanç pratikleri ele alınmıştır. Çalışmanın bir diğer sahası olan İstanbul ilinde belirlediğimiz dört ilçeye (Sultangazi, Sancaktepe, Sultanbeyli ve Şişli) çeşitli sebeplerle kırsaldaki sahamızdan göç etmiş kişilerle yapılan mülakatlar sonucu, kentleşme olgusunun Alevi ritüelleri ve inanç pratiklerinde sebep olduğu değişimlere değinilmiş, elde edilen araştırma bulguları bu çalışmaya aktarılmıştır.

Alevi zümresinin kapalı bir toplum olması, kırsaldan şehre geldiklerinde açık topluma entegre olma yönünde daha hızlı bir değişim yaşamasına sebep olmuştur. Bu çalışmada ise gerek kültür ve inanç boyutu gerekse ekonomik ve ritüelistik boyuttaki değişimler doğrultusunda Alevi zümresinin göç ve kentleşme olgusu karşısındaki tutumu incelenmektedir. Sivas ve İstanbul odaklı iki ayağı bulunan bu çalışma toplumsal hafızanın bir yönüyle küreselleşme ile başa çıkışının bir yönüyle küreselleşme karşısındaki mağlubiyetinin temsili olmayı hedeflemektedir. UNESCO tarafından “Somut Olmayan Kültürel Miras” kapsamında yer alan “Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah” unsurunun yanı sıra Alevi zümresinin kurban, cem, on iki hizmet, musahiplik gibi çeşitli uygulamalarında rastladığımız kültürel kodların zamana ve mekâna meydan okumasına yardımcı olan dinamikler ve inanç pratiklerinde meydana gelen değişimlerin kayıt altına alınması gerektiği kanısında olmamız, bu çalışmayı bilim dünyasına kazandırmak konusunda teşvik etmiştir. Ayrıca göçlerin çekici yanları sebebiyle İstanbul merkezli olsa da semt tercihinin genellikle Alevilerin yerleşim bölgesinde yoğunlaşmasının elbette gettolaşmayı beraberinde getirip hemşericilik olgusunun çok ötesinde, inanç üzerinden bir kentsel kimlik olgusu kazandırdığı yine bu çalışmaya aktarılmıştır.

1. Toplumsal Değişme Bağlamında Olgulara Yaklaşım

Değişim; “Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü, değişme” anlamına gelir (Türkçe Sözlük, 2011: 610). Değişim, diğer varlıklar gibi toplumsal yapıların da değişmez

kaderidir. Toplumsal yapıların değişimi, birinin diğerini bir potansiyel olarak sürekli içinde taşıdığı, toplumsal bütünleşme ve çözülme ikileminin sonucu olarak ortaya çıkar. Sosyal değişimi sağlayan ana dinamik olan bu ikilem hem toplumsal yapının kendisinde hem de dışından kaynaklanan faktörlerin etkileşimleriyle gerçekleşmektedir (Yazıcı, 2013: 1490). Değişimin kaynağı, koydukları yasalar ya da yürüttükleri politikalar aracılığıyla (örneğin, eşit ücret yasası çıkararak ya da bir ülkeye savaş ilan ederek) hükümetler olabileceği gibi; toplumsal hareketler (örneğin, sendikalar, feminizm) şeklinde örgütlenmiş yurttaşlar, bir kültürden başka bir kültüre yayılma (askeri fetih, göç ve sömürgecilikle gerçekleşen yayılma gibi) veya teknolojinin maksatlı ya da maksatsız sonuçları da olabilir. Modern çağdaki en dramatik toplumsal değişikliklerin bir kısmı, otomobil, antibiyotik, televizyon ve bilgisayar gibi icatlar sayesinde gerçekleşmiştir. Değişim ayrıca, kuraklık, açlık ve uluslararası düzeyde iktisadi ya da siyasal üstünlüklerde meydana gelen değişiklikler gibi çevresel faktörlerin etkisinden kaynaklanabilir (Marshall, 1999: 136). Bununla beraber toplumsal değişim; nüfusta, eğitimde, teknolojik kaynaklarda, ekonomide görülen farklılıklar kadar inanç unsurlarında ve inançla bütünleşmiş olan ritüellerde görülen farklılaşma ve başkalaşmayı kapsamaktadır.

Alevi zümrelerin şehirleşme, kentleşme, mimari ve göç olguları ile kültürel, inançsal, ritüel, sosyolojik ve ekonomik olarak ne gibi değişkenlere maruz kaldığını çözümleyebilmek adına bağlamsal kuramların ortaya çıkarttığı unsurlar ve etkileri dikkate alınarak metin merkezli inceleme yönteminden çok bağlam merkezli inceleme yöntemine uygun çalışma gereği duyulmaktadır. Bu yönüyle bağlam merkezli kuramlar çalışmanın ana kuramı olarak belirlendiğinden dolayı olgular ve ritüeller oluştuğu ve geliştiği çevre dikkate alınarak incelenmektedir.

2. Alevilik Kavramı

Alevilik için, Alevi öğretisi üzerinden giden peygamber döneminden sonra İmam Ali'ye bağlı olduğunu ifade eden bir zümrenin adıdır diyebiliriz. Arapça'da "Ali'ye mensup, Ali'ye ait" anlamlarına gelen "Alevi" kavramının bilim adamlarınca, "Hz. Ali'ye taraftar olma, onun yolundan gitme" anlamlarında kullanıldığı ifade edilmektedir. Alevilik genel olarak Hz. Ali'yi sevmek ve onun soyunun, yani Ehli Beyt'in yolundan gitmek olarak tanımlanabilir (Yaman, 2012: 18).

"Alevi" kavramı siyasal bir içeriğe de sahiptir. Hz. Ali'nin, Hz. Muhammed'den sonra meşru halife olduğu, Hz. Ali'nin ve onun soyundan gelenlerin yandaşı olduğu şeklindeki bu içerik "Şii" kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Gölpınarlı'dan akt. Yaman, 2012: 20). Bu durumun senkretik bir yapı oluşturduğunu görüyoruz. Şia ile birlikte anılan fakat Şiilikten farklı bir inanç boyutu olduğunu söyleyebiliriz. Dalkıran'ın Ocak'tan naklettiğine göre; Alevi terimi tasavvufta bazı tarikatların müşterek adı olarak kullanılmıştır. Sufilere göre, Hz. Peygamber ilk dört halifeye değişik usullerle zikir telkininde bulunduğu için her birine birer tarikat nispet edilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan tarikatlar bu usullere göre zikirlerine yön ve şekil vermişlerdir. Tasavvuf tarihinde Sıddıkiyye, Ömeriyye, Osmanıyye ve Aleviyye adı verilen bu tarikatlardan Sıddıkiyye ve Aleviyye tarikatları önem kazanmış, genellikle hafi zikri esas alan tarikatların Hz. Ebu Bekir'e, cebri zikri benimseyenlerin ise Hz. Ali'ye mensup olduklarına inanılmıştır. Hz. Ali'ye dayandırılan tarikatlara "Alevi tarikatlar" denilmiştir (Dalkıran, 2002: 97). Alevi zümresi

çeşitli maksatlar ve buldukları coğrafya itibariyle Bektaşî, Kızılbaş, Çepni, Tahtacı, Sıraç gibi farklı adlandırmalar ile karşılaşmıştır. Yaman'ın Andrews' den naklettiğine göre genel olarak Türk/ Türkmen olarak adlandırılabilir bu topluluklar yöresel olarak şu şekilde adlandırılırlar: Ordu' da Nalcı, Tokat' ta Sıraç, Toroslar' da ve Güneybatı Anadolu 'da Tahtacılar, Çepniler, Afyonkarahisar, Emirdağ ve Bilecik'te Yörükler, Batı ve İç Anadolu'da Abdallar olarak adlandırılmaktadırlar (Yaman, 2012: 54). Sivas'ta ve İstanbul'da derlemede bulunduğumuz zümre mensupları ise kendilerini “Sıraç”, “Alevî” ve “Türkmen Alevî” olarak adlandırmaktadırlar.

3. Kentleşme Süreci ile Alevilerde Görülen Değişmeler

Bu bölümde köyden kente göç eden Alevî zümrenin ibadet mekânı, inanç düzeni ve ritüellerinde meydana gelen değişmelere değinilmektedir. Alevî zümre her ne kadar İstanbul'da kültürel kimliklerini ve inançsal faaliyetlerini devam ettirmek amacıyla ibadet mekanlarını ve ritüellerini korumaya çalışmış olsa da kentleşme ve küreselleşme sebebiyle çeşitli aşınmalara maruz kalmış bir topluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Alevilerin kentleşme ile beraber karşılaştıkları değişimleri sahada edinilen bilgiler ışığında açıklamak gerekmektedir.

3.1. İbadet Mekânlarında Meydana Gelen Değişmeler

Arapça ibadet masdarından türetilen ve “ibadet edilen yer, ibadethâne, ibadete mahsus bina” anlamına gelen ma'bed kelimesi, bir dine bağlı olanların belli zamanlarda toplu olarak veya tek başlarına ibadet etmeleri için yapılmış özel mekânı ifade etmektedir (Güç, 2003: 276). Kırsalda ibadet mekânı olarak büyük odalı evler tercih edilirken, büyük kentlerde ailelerin küçük apartman dairelerinde yaşamaları ve şehirdeki bir evde toplu ayinin mümkün olmaması nedeniyle “cemevi” adı altında ibadet mekânlarının inşasının artırıldığı görülmektedir. Öyle ki, artık köylerde de cem törenleri cemevi bünyesinde gerçekleşmekte, kurbanlar bu mekanların mezbahasında tığlanmakta, ölü aşı (ekmek) yine bu mekânlarda yedirilmektedir. Böylece köylerde Alevî öğretisine göre saz çalınıp düvaz-ı imam söylenen, semah edilen her mekân kutsal kabul edilirken, İstanbul'da cemevleri Alevilerin toplu ibadetinin ana merkezi konumuna gelmiştir. Ayrıca, merkezden uzak, dağ köylerine yerleşim kuran Aleviler, ibadetlerini gizli gerçekleştirir durumdan devletin de varlığını bildiği kamusal alanlarda kendilerini var etmeye başlamışlardır. Kent olgusu ve kentleşme Alevilerin ibadethane algısında bu anlamda büyük değişiklikler yaratmıştır.

Cemevleri yalnızca toplu ibadet yapılan mekânlar olarak değerlendirilmemektedir. Bununla birlikte eğitim ve sağlık hizmetlerinin yürütüldüğü; sanat, siyaset ve yardımlaşma gibi konuların gündeme geldiği sosyal mekânlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu dinî-sosyal mekânlarda çocuklara ve yetişkinlere yönelik İngilizce, semah, bağlama, halk oyunları, tiyatro gibi kurslar açılmakta ve sanat, siyaset, bilim alanlarında konferanslar verilmektedir.

3.2. Cem Ayini, On İki Hizmet ve Semahlarda Meydana Gelen Değişmeler

Aleviliğin temeli olan cem ayini içerdiği tasavvufî anlamlar ve Alevilerin kültürel kodlarını anlamak açısından önemli bir unsurdur. Korkmaz'a göre cem; kelime olarak toplama, biriktirme, topluluk, kalabalık anlamındadır (Korkmaz, 2003: 91). Alevilik-Bektaşilikte cem,

dedelerin ya da babaların önderlik ettiği, bütün bir geceyi dolduran dinî bir törendir. Belirli bir zamanı olmamakla birlikte genellikle kış aylarında perşembe akşamları düzenlenir (Korkmaz, 2003: 91). Alevilikte ibadetin adına “cem⁴” denir. Dinin temel kuralları sembollerle ifade edilir. Sembolleri de her kişi değil, dinde derin düşünenlerin, tefekkür edenlerin anlayacağı inançtır. Cem, dünya nimetlerinden soyutlanıp, manevi bir dünyada yaratana bütünleşme yani “tevhit” hâlidir. Alevilerce “Hak-Muhammed- Ali Divanı” olarak adlandırılır. (Yaman, 2012: 211-212).

Derlemelerde bulunan köylerde cem algısı toplanmak ve bir araya gelmenin ötesinde “ölmeden önce ölmek” fikri ile gerçekleştirilmektedir. Özellikle bu köylerde göç olgusuna maruz kalmadan evvel köyün yerleşkesi içinde bulunan halk tarafından tarikatın önemli bir aşaması olan cem ayinine, yol ulularının ve aile büyüklerinin kültürel ve inançsal bir mirası gözüyle bakılmakta, bu mirasa sahip çıkmak ve gelecek kuşaklara el değmemiş bir vaziyette aktarmak eylemi, gönüllü bir vazife olarak algılanmaktadır. Kırsalda yapılan derlemelerde cem ayinine dair kaynak kişilerden edinilen bilgiler şöyledir:

“Köyden kente göç yaşanmadan, hane sayısı 150 kadar iken cemler köy içerisinde büyük bir evde yapılırdı (KK5: 2019). Dede köyde hangi eve girerse nerede dua verip saz çalarsa orası cemevi olurdu (KK13:2019). Cem o gün hangi evde yürütülüyorsa o evin sahibi köyünün halkını ve civar köylerdeki halkı davet etmekle görevliydi. Hizmetini yerine getiren ev sahibinin Dede tarafından duası verildikten sonra bir sonraki cemin ev sahipliğine kimin talip olmak istediği halka sorulur ve gelecek cemin hazırlıkları belirlenen yeni kişi tarafından üstlenilirdi” (KK1: 2019).

Çatalkaya köyü âşıklarından Cuma Palaz cem ayinini, Allah katında gerçekleşecek kutsal toplantının yeryüzündeki provası olarak değerlendirmekte ve geçmişte de âşıklığını hizmet ettiği cem törenlerinde bu fikirle yürütmekte idi. *Cem bir düzen işidir. Cemde bütün hizmetler okunan gülbanglar belli bir nizam içinde yürütülürdü (KK2: 2019). Bu nizamı Mermer, Çaltılı, Olukbaşı, Tokuş ve Çatalkaya köyü mensupları Hubyar Sultan ve onun evlatlarından kalan miras ile düzenlemişlerdir (KK3: 2019).* Dolayısıyla bu köy mensupları (kendi deyimleri ile evvelden ezele) cem süregini Hak katında kutsiyet atfettikleri hizmetleri ile canlı tutmak çabasıdadır. İstanbul’a yapılan göçlerin ardından bahsi geçen Alevi zümrenin tarikat yürütme şeklinde ve cem algısında büyük bir değişim gözlemlendiği söylenemez. Tarikat yapısının İstanbul’daki durumu ile ilgili Âşık Cuma Palaz şu bilgileri vermektedir: *“Kente göç ettikten sonra semahlarımızda⁵ ve*

⁴ Cem ibadetinin bir diğer adı da “halka namazı”dır. Halka namazı cem evinde daire oluşturacak biçimde bir düzen olarak yapılan ve halka niyazı olarak algılanan ibadettir. “Halka namazı” adlandırması cem törenine katılanların kibleye dönerek değil de cemalet bakarak ibadet etmesinden kaynaklıdır. Cem töreni köken olarak Hz. Muhammed’in Miracından sonra yapılan Kırklar Cemi’ ne dayanmaktadır. Buna göre cem ibadetinin temelleri Kırklar Cemi’nde atılmıştır (Yaman, 2012: 211-212).

⁵ Semah Arapça kökenli bir sözcüktür. “İşitmek, uçmak, gökyüzü” gibi sözlük anlamları vardır. Ayrıca terim olarak müzik ezgilerini dinlemek, vecde gelip devinmek, kendinden geçip oynamak, dönmek demektir. Bu nedenle Alevilerin yaptıkları ritüel dansa semah denir (Korkmaz, 2003, 378). Arslan ve arkadaşlarına göre; Alevi-Bektaşilerde “semah” şeklinde adlandırılan ve tasavvufi bilgi kaynağının belli kalıplarını sembolize eden bölümlere sahip raks ve musiki eşliğinde zikir törenlerinde, ürünlerin hangi aşamada ve nasıl icra edileceği belirlenmiş, her birine kalıplaşan bilgilerin anlam ve işlevleri yüklenmiştir. Bu törenlerde, başlangıçtan itibaren yapılan her anlamlı davranış biçiminin ve sözlü olarak icra edilen ürünlerin, tekke-tarikat geleneğindeki tasavvufi anlayışta özel bir yeri bulunmaktadır (Arslan vd., 2014: 393).

on iki hizmette⁶ değişim olmamıştır. Bizler İstanbul'daki köylülerimizle cem yaptığımız ve köylülerimizle iç içe olduğumuz için tarikatta bir değişiklik görülmemiştir. Tarikat yürütmemiz Hubyar Sultan'dan bu yana aynıdır değişmemiştir” (KK6: 2019).

Kent yaşamında bu zümre köylülerle iç içe olsa da özellikle Hızır Cemi ve Perşembe cemlerinde köylüleriyle bir arada bulunmakta ve cemlerini Hubyar Ocağına uygun yürütmekte güçlük çekmektedirler. Kırsalda yalnızca kendi köylüleriyle, Hubyar Ocağının nizamına uygun bir şekilde yürütülen cemlerden, Urfa, Kars, Diyarbakır, Tunceli, Çorum, Amasya, Erzincan, Tokat ve Sivas illerinden göç etmiş olan ve dolayısıyla ocak yapısı farklı olan diğer Alevi zümrelerle ortak bir çatıda cem yürütmeleri Hubyar süreğini devam ettirmek noktasında sıkıntılara yok açmıştır. Bu duruma çare olarak İstanbul'a göç eden Alevi zümre İstanbul'daki köy dernekleri bünyesinde Sıya Cemleri; cemevlerinde ise Abdal Musa Birlik Cemi adı altında yürütülen cemlerde Hubyar Ocağı nizamına uygun olarak cem yürütmektedirler.

Cem ayini konusunda özellikle kentleşmeyle beraber görgü ceminin algılanışında değişimler gözlemlenmektedir. Görgü Cemi, kişilerin görüldüğü, kendinin yine kendinden sorulduğu bir cemdir. Köy yaşamında görgü cemi sıklıkla gerçekleşirken kent yaşamında bu pek mümkün olmamaktadır. Örneğin; Bir kadın başka bir erkeğin uğrunu keserse⁷ ve o erkek şikayetçi olursa mecliste yargılanabiliyordu. Fakat bugün şehir hayatında uğur kesmek diye bir durumdan kişinin yargılanması mümkün değildir. Çünkü kadın-erkek bir arada yaşamak durumunda ve böyle bir yargılamaya çağdışı bakılmaktadır. Dolayısıyla Görgü Cemlerinin özü, kişiyi kendinden öğrenmek esasında olduğu için kent şartlarında amacına ulaşamamaktadır. Bu ayinler her ne kadar köydeki gibi bir algıyla yürütülmeye çalışılsa da heterojen yapıdaki nüfus buna engel olmaktadır.

3.3. Düşkünlük Kurumunda Meydana Gelen Değişmeler

Aleviler hak ve adaleti sağlamaya yönelik bazı kurallar geliştirmişlerdir. Bu kurallara uymayanlara yahut toplumun refahını bozucu suç işleyenlere karşı verilen cezalara düşkünlük denilmiştir. Korkmaz'a göre düşkün, yol terbiyesine aykırı davranan suçlu kimsedir (Korkmaz, 2003: 125). Mürşidin düşkün ilan ettiği kimse toplum içinde yaşayabilir fakat cemlere katılması olanaksızdır. Bu durum pir gözünde düşkünlük olarak ifade edilmektedir. Yol düşkünlüğü bir başka düşkün olma durumudur ki bu Özbilgin'e göre yüz kızartıcı suçu olmadan eşini boşayan, evli bir kadını yoldan çıkararak, başkası ile nişanlı kızı kaçıran, öfkesine yenik düşüp cana kıyan yani cinayet işleyen, daha açıkçası kendi nefesine ağır geleni başkasına uygulayan kimselerin düşkünlüğüdür (Özbilgin, 2011: 412).

⁶ Korkmaz' a göre; Hz. Ali soyundan gelenlere bağlanan ve cemde yürütülen hizmetlere on iki hizmet denir. On iki hizmet sahibi ise; cemde yürütülen hizmetlerin sorumlusu durumunda bulunandır (Korkmaz, 2003: 334). On iki hizmet sahiplerinin uygulama esaslarına göre farklı işlevleri vardır. Cemdeki on iki hizmet sahiplerinin görevleri ise şu şekildedir: Dede, cem törenini yönetir. Rehber, cemde görgüsü yapılanlara yardımcı olur. Gözcü, cemde düzeni sağlar. Çerağcı (Delilci), çerağı yakar, meydanın aydınlanmasını sağlar. Zakir saz çalarak deyişler söyler. Süpürgeci, her hizmetin sonunda süpürge çalma görevini yerine getirir. Sakka, su dağıtır, lokmalar yendikten sonra temizlik için ibrik, leğen, havlu getirir. Sofracı, kurban ve yemek işlerine bakar. Pervane, cemevine gelenler ve gidenlerle ilgilenir. Peyik, cemin yapılacağını herkese haber verir. İznikçi, cemevinin temizliğine bakar. Kapıcı, cem yapılan yerin kapısında bekler (Yaman, 2012: 216).

⁷ Mermer ve Çatalkaya köyünde derlediğimiz; bir kadının bir başka erkeğin dikkatini çekecek güzellikte olması, cilve yapması ve erkeğin aklını başından alması durumunda kullanılan halk deyişi.

Sahadaki gözlemlerimize göre; inanç önderleri ve halk düşkünlük kurumunu Alevilerin toplumsal düzeni sağlamaya yönelik olumlu bir inanç unsuru olarak değerlendirmektedir. Olukbaşı köyüne mensup talip Elvan Koç düzenin sağlanmasında düşkün ilan etmenin önemi hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır;

“Devletin uzağında olan bir köyüz. Suçluları kendi mahkemelerinde yargılamak zorunda kalmış dedelerimiz. Bundan sebep halk mahkemelerimiz kurulur tarikata uygun davranmayanlar düşkün ilan edilir. Adam dışarıda hainlik edip, başkasının namusuna kötü gözle bakıp, ibadette halkla yan yana duramaz düşkün ilan etmenin gerekliliği bundandır” (KK4: 2019).

Oğlu boşanan, kızını Sünni fıkıh mezhebine mensup biriyle evlendiren kimse ceme alınmaz düşkün ilan edilir. 7 yıl bitip düşkünlüğü bozulunca dedeye gidip sitemini iletir ve düşkünlüğünü kaldırır. Fakat bir kimsenin kızı ya da oğlu sünni fıkıh mezhebine mensup biriyle ana-babasının rızası olmadan -kaçarak- evlenirse tarikata göre o ana-baba düşkün sayılmaz. Düşkünlük, halk nazarında kişinin uygunsuz davranışlarının pir (dede) tarafından cezalandırılması olarak uygulanmaktadır. Alevi öğretisinde düzeni sağlamaya yönelik önemli bir kurum olan “düşkünlük” ya da “yolsuzluk”, kent koşullarında bir eylem olarak artış gösterse de dedenin gerçekleştirdiği yaptırımların uygulanması oldukça zordur. Kentleşme ile birlikte “düşkünlük” yaratan davranışların kabul gördüğünü ve herhangi bir yaptırım uygulanmadığını dolayısıyla düşkünlük kaldırma cemlerinin yapılamadığını söyleyebiliriz.

İki kişi ya da iki aile arasında küslük veya dargınlık varsa ceme alınmaz, dede ve halk bu durumu hoş karşılamazdı. Görgüsü yapılmayan kişi cemlere katılmaz, malı mala karışmaz, davarı davara katılmaz, komşuluk edilmezdi. İnsanlar bu yüzden uygunsuz davranışlardan kaçınır ve küs kalma durumunu uzatmazlardı. Fakat artık İstanbul’da yapılan cemlere on yıl, yirmi yıl küslük yaşayan kişiler de katılabilmekte, dede ve halk tarafından bir yargılama yapılmamaktadır. Bunun yanı sıra kızını sünni mezhepten biriyle evlendiren kişilerin ceme alınmama durumu da ortadan kalkmıştır. Düşkünlük kurumunun İstanbul’daki durumu ile ilgili Masim Gölek şu bilgileri vermektedir:

“Kent yaşamında düşkünlüklerin ceme alındığını görüyoruz. Bunun sebebi çok açıktır. Mecliste herkesin illaki bir düşkünlüğü vardır. Dolayısıyla yapılan gerçekçi bir yargılama olmayacaktır. Onun oğlu boşandı, şunun kızı sünniyle evlendi derken meclise gelecek kimseyi bulamayız. Yol Hüseyin yolu ama artık köyde değiliz. Her yol var İstanbul’da her memleketten insan. Bu tarz düşkünlükler hoş görülüyor bu yüzden. Fakat hırsızlık ve can almanın bir affı yoktur. Bunlar ciddi suçlardır. Kısaca, İstanbul’a yapılan göçler sonrası bir anlamda düzenini sağlayan düşkünlük kurumu köyde bulunduğu işlevi yerine getirememiştir. Dede-talip ilişkilerinin zayıflaması ile düşkünlük kurumu da eski önemini yitirmiştir” (KK8: 2019).

3.4. Musahiplik Kurumunda Meydana Gelen Değişmeler

Musahiplik için, eski Türk inanışlarında “kardeşlik töreni” olarak görülen törenlerin İslami âlemdeki tecellisidir diyebiliriz. Korkmaz’a göre musahip, arkadaşlık eden, sohbeti güzel olan. İkrar verecek, nasip alacak erkek ve kadının (karı- koca) seçtiği kefil anlamında eş; yol arkadaşı, yol kardeşi (Korkmaz, 2003: 304). Musahip kardeşlik, koşulları dikkate alındığında, aile bağının sağladığı kardeşlikten daha ileri ve güçlü bir bağ kurmaktadır. Musahiplik, taraflara

uyulması zorunlu ağır koşulları yüklemektedir (Yaman, 2012: 242). Yaman'ın Erdentuğ' dan naklettiğine göre; kardeşler katiyen birbirinin kalbini kırmayacaktır, birbirine kötü söz söylemeyecekler ve kalben dahi birbirlerine küskün olmayacaklardır. Tarikatta ahiret için birbirine yardım edilir. Musahipsiz tarikata girilmez. Herkesin bir tane ahiret kardeşi olması gerekir: bunlar ölüncüye kadar birbirlerinden ayrılmazlar. İkisinden biri öldüğü takdirde geriye kalanın bir ahiret kardeşi tutması gerekir. Tarikat ahkâmına göre ahiret kardeşlerinden birinin vefatının ölümünden 1 yıl geçinceye kadar kardeş tutulmaz; ikinci yıl kardeş tutulur. Böyle kardeşler ayinlerde daima yan yana otururlar (Yaman, 2012: 243). Musahip olan kişiler birbirlerine karşı açık olmalılar. Birbirlerini sevmeli ve saygı göstermeleri temel esastır. Musahiplik, namustan başkasını ortak kabul eder. Dar zamanda da bollukta da sevince ve üzüntüye ortak olmak musahiplik açısından oldukça önemlidir.

Toplumsal birliği sağlayan ve musahip kişilerin birbirlerini kontrol etmelerini amaçlayan musahiplik kurumu talipler ve inanç önderleri tarafından Alevi öğretisinin bozulmaması gereken bir mekanizması, büyük yapıyı ayakta tutan küçük bir halka olarak değerlendirilmektedir. Sahamızdaki Alevilerin aslında önemseydiği ve yaşatmaya çabaladıkları musahiplik kurumunun İstanbul'a gerçekleşen göçlerle birlikte eski hususiyetini yitirdiği ve musahip tutunmayanların herhangi bir yaptırıma maruz kalmadığı gözlemlenmektedir. İstanbul gibi büyük bir şehirde kişilerin yoğun çalışma koşulları, ailevi ve ekonomik sıkıntılarının yanı sıra, talip-talip ilişkisindeki zayıflık ve kişilerin ikamet adreslerindeki uzak mesafe iki musahibin birbirini ahlaki ve dinî konularda denetlemesini engellemektedir. Musahipler arasındaki bu dayanışma akdinin büyük sorumluluklar gerektirmesi halihazırda musahip bulunan kişilerinde (köyde musahip tutunup İstanbul'a göç etmek durumunda kalanlar) kentteki iletişim kopukluğu sebebiyle birbirlerini takip edememesi durumunu doğurmuştur. Dolayısıyla İstanbul'a yapılan göçler sonucunda Alevilerin inanç ve ritüel düzenindeki önemli bir kurum olan musahiplik zarar görmüş, kent koşullarında bu geleneği yaşatmak zorlaştığından dolayı halk musahibini seçmeden yaşamaya ve hatta Musahipsiz olmaya mecbur kalmıştır.

3.5. Kurban Ritüelinde Meydana Gelen Değişmeler

Kurban sözcüğü Farsça' dan Arapça' ya geçmiş aslında İbranice bir sözcük olup; yaklaşmak anlamındadır. Yaklaşılana yüce Allah'tır. Kurbanın amacı ise onun rızalığını insanlara yapılan sunumlarla bir şeyler bağışlayarak kazanmaktır. Dini terim olarak ise Allah'ı razı etmek Allah'ın rızalığını kazanmaktır (Doğan, 2014: 447). Alevi inancındaki kurban ritüeli Allah rızası için olup, insanlığa fayda sağlaması noktasındadır. Kesilen kurban ise bir canlının öldürülmesinden ve etinin insanlara sunulmasından ibaret olmayıp, insanın kendi nefsinin tığlanıp kurban edilmesidir. Yıldırım'a göre; Alevi öğretisinde kurbanın tığlanma şekli ise, Hacc Suresi

34.⁸ ve 36.⁹ ayetine göre uygulanmaktadır. Alevi inanç önderi Yıldırım kurbanın tığlanma şekli ile ilgili şu bilgileri vermektedir;

“Hacc suresi 36. ayete göre kurban ayakları üzerindeyken Allah’ın ismi anılır. Bu demek oluyor ki hayvan özgürken ve dört ayağının üzerindeyken kesim olayı gerçekleşmeli. Dede kurbanlığı karşısına alır. Kurban sahipleri kurbanlıklarının yanlarına gidip, sağ ön bacağını bükerek iki kat eder. Onu incitmeden bıçak boynunda olmadan o özgür hâlde iken duası verilir. Bu da biz inanç önderlerine göre ayete uygun olmasından dolayı doğru bir tutumdur (KK7: 2016).

Kurban ritüeli derlemelerde bulunduğumuz Hubyar Ocağına bağlı köylerde ekseriyetle cem töreni ile gerçekleştirilmektedir. Fakat kurban ile cemin bir arada yapılması kanlı kurban diye adlandırılan kurbanlar için geçerlidir. Genellikle oğlu askere gidecek olanlar, oğlu askerden dönmüş olanlar, oğlunu evlendirenler, ev sahibi olanlar, dileği gerçekleşenler, çocuğu karısı, kocası yahut kendisi ağır bir hastalık atlatmış olanlar kanlı kurban adamaktadır. Bu kurban ritüelini genellikle yapılan bir cem takip eder. Buna “kurban cemi” denir. Talip İlyas Özel kurban cemi hakkında şu bilgileri vermektedir:

“Bütün cemlerde olduğu gibi kurban ceminde de bir dede olmak zorundadır. Öncelikle ceme katılanlar dedeye görünüp duasını alır. On iki hizmet sahiplerinden gözdeği babanın da duasını verdikten sonra dede, bir velinin kerametlerini anlatarak ya da gündelik olaylar hakkında konuşup bir sohbet ortamı kurar. Yapılan sohbetin ardından zakir üç deme söyler ardından süpürgeci gelip cem meydanında serili cicimi temsili olarak süpürür duasını alır. Süpürgecinin duasını almasıyla halk birleşir ve dede cemi birler. Böylece kurban cemi başlamış olur. Daha sonra kurban tığlanır. Kurban sahipleri kurbanı sol taraflarına alarak kurbanlığın sağ ayağını ikiye büküp (yukarı kaldırarak) dara dururlar ve dede tarafından dua alırlar. Dede burada kurbanı tekbirler. Tekbirlemeden sonra kurban, kurbançıya teslim edilerek kesim işlemi için mezbahaya gönderilir. Kurbanın pişmesi için ayrılan süre boyunca halk semaha durur ve Hubyar Semahı döner. On iki hizmet sahipleri tarafından on iki hizmet görülür. Ardından dedenin isteğine göre ülkenin gidişatı, geçmişte yaşamış erenlerin kerametleri gibi konular konuşulur ve halk bilgilendirilir. Kurbanın pişme işlevi gerçekleştikten sonra ceme katılan halka ciğer aşısı dağıtılır. Fakat dede destur demeden bu lokmalar yenmez. -Dedenin desturunu almadan lokmasını yiyenler/unutanlar bu hususla ilgili cezalandırılır bir sonraki cem için kurban adamakla yükümlü olurlar.- Kurbanın piştiği haberi gelince on iki hizmete geçilir. On iki hizmet deyişiyle birlikte on iki hizmetkâr cem meydanına çağrılır. Sırasıyla rehber, gözcü, bekçi, çerağcı, kurbançı, süpürgeci (farras), sakka, peyik, zakir, tezekâr, pervane (semahçı) cem meydanındaki yerini alır. On iki hizmetkârın duası verildikten sonra, kurban lokmaları yenir. Dede meclise giren canlara

⁸ Biz her ümmete kurban kesmeyi meşrû kıldık ki kendilerine rızık olarak verdiği kurbanlık hayvanlar üzerine Allah’ın adını ansınlar. Sonuç itibarıyla hepinizin mâbudu tek bir tanrıdır. Şu hâlde yalnız O’na teslimiyet gösterin. Sen de Allah’ın buyruklarına içtenlikle teslimiyet gösteren kimseleri müjdele! (el-Hacc 22/34)

⁹ Biz o büyükbaş hayvanları da Allah’ın size nişanelerinden kıldık; sizin için onlarda nice yararlar vardır. Onlar (kesim için) sıraya dizildiklerinde üzerlerine Allah’ın adını anın, cansız halde yere serildiklerinde ise onlardan hem kendiniz yiyecek hem de ihtiyacınızı gizleyen ve gizlemeyen yoksulları doyurun. İşte onları şükredesiniz diye sizin istifadenize verdik. (el-Hacc 22/36)

giden-duran duasını verir ve cem sona erer” (KK2: 2019). Yörede görülen kansız kurbanlar için halk genellikle kuru çörek, helva, kömbe gibi un, yağ, su ve tuz gibi malzemesine rahatça erişebilecekleri yiyecekleri seçmektedir.

Kente göç eden Alevilerde ise; sosyal bir tavır olarak kurban ritüelini kansız devam ettirmek isteği gözlemlenmektedir. Yetimi giydirmek, yoksulu doyurmak, öğrencilere burs imkânı sunmak yahut topluma hizmet eden kurumlara destek olmak kurban ritüelini kansız kurban algısında yaşamak için bazı seçenekler arasındadır. Köyde hayvanı olan kurban adamaktan çekinmezdi fakat kent koşullarında maddi imkansızlıkları da göz önünde bulunduran bireyler bir kurbanlığa yapacağı harcamadan daha az maliyeti olan üç ailenin mutfak masraflarını karşılayarak kurban adamasını gerçekleştirmektedir. Çoğu Alevi kent koşullarında gerçekleştirdikleri kurban ritüelinin bu şekilde Hakk’a ulaştığı düşüncesindedir. Çünkü Alevilikte kesilen kurbanın kanı değil niyeti Tanrı’ya ulaşır. Bununla birlikte kurban algısını kanlı kurban yönünde gerçekleştirmek isteyenler de vardır. Bu konuda inanç önderleri herhangi bir baskı yapmaksızın, kansız kurbanın da Hak katında kabul olduğunu ve kansız kurban için de tekbir verilebileceğini açıklayarak taliplerin isteğini gerçekleştirmektedirler.

3.6. Oruç İbadetinde Meydana Gelen Değişmeler

Oruç Alevilik anlayışında; kendini, iradesiyle yanlışa, kötüye karşı koruyan kimsenin tavrı, eylemidir (Korkmaz, 2003: 337). Aleviler arasında namazda olduğu gibi oruçta da ortak bir anlayış ve uygulama bulunmamaktadır. Şöyle ki; 30 gün ramazan orucunu tutan Aleviler bulunduğu gibi 3 gün oruç tutan ve bizde ramazan orucu yoktur, diyen Aleviler bulunmaktadır. Buna karşılık Muharrem orucunun Alevilikte önemli bir yeri vardır (Arslanoğlu, 2001: 51). Alevilerde oruç Hicri yılbaşı olarak bilinen Muharrem ayında tutulur. Muharrem Orucu, Muharrem ayının 1. günü başlayıp 12. günü akşamı sona eren oruçtur. Kur’an-ı Kerim¹⁰’de Muharrem ayında¹¹ tutulacak orucun on gün olduğu bilgisine vakıf olan halk tıpkı diğer Alevi zümrelerde olduğu gibi buna 2 gün daha ekleyip Hz. Hüseyin ve Ehl-i Beyt evlatlarının Kerbela bölgesinde şehit edilisinin yasını tutmaktadırlar. Muharrem Orucunu tutan halkın bazı yasaklara uyması gerekmektedir. Et, yumurta, soğan, sarımsak yenilmemekte, su içilmemektedir. Hz. Hüseyin’in başının kesilmesi dolayısıyla oruç boyunca hiçbir canlı varlık kesilmez, dalından koparılamaz. Cinsel ilişkide bulunmak, erkeklerin tıraş olması, eğlence namına yapılan her türlü etkinlik ve saz çalmak da yine yasaklar arasındadır. Tutulan yasin belli olması amacıyla genellikle koyu renk kıyafetler tercih edilir. Muharrem orucu süresince vücudu yıkamak ve su ile meşgul olmak yasak olduğundan dolayı oruç tutanlar on ikinci gün vücut temizliğini gerçekleştirirler. Orucun on ikinci günü “aşure” denen aş pişirilir. Aşüre bir çorbadır. İçinde en az on iki malzeme olmalıdır. Bu on iki malzemeli aş on iki komşuya dağıtılır ve genellikle tatlıdır. Orucun son gününde ise Ehl-i Beyt evlatlarından Zeynel Abidin’in Kerbela’ dan sağ kurtulması sebebiyle kurbanlar kesilir köy halkı hep birlikte cem eder semah döner.

Derlemede bulunduğumuz yörede karşılaştığımız bir diğer oruç ibadeti Hıdırellez Orucu’ dur. Hıdırellez orucunu talip İlyas Özel şöyle anlatmaktadır; “*Biz Hızır orucu da deriz. Hızır orucunu yedi gün tutarız. Büyüklerimizin dediğine göre Hubuyar Devletlü’ nün hanımı Gönül*

¹⁰ (el-Fecr 30/2)

¹¹ (el-Bakara 2/183-184)

Ana, Hubuyar Sultan'ı fırında yedi gün yaktıklarında o da yedi gün oruç tutmuş orucunu da sadece madımak denen otu pişirip yiyerek açmış. Bizde Gönül Anayı anmak için yedi gün Hızır orucu tutarız” (KK2: 2019).

Hızır Orucu Zemheri¹² ayının son üç günü ile Gücük¹³ ayının ilk dört günü tutulmakta ve perşembe gecesi başlamaktadır. Oruç süresince (yedi gün) cem yapılır, semah dönülür. Fakat bu cemde farklı olarak teüd (tevhid) duası eşliğinde “hu” çekilir ve meclise giren halk saz eşliğinde vecde gelir. Hızır orucunda da Muharrem Orucunda uygulanan yasaklar geçerlidir. Cinsel ilişkiye girmek, soğan-sarımsağın başını kesmek ve yemek, et yemek, canlı varlıklara zarar vermek, çiçekleri dalından koparmak uygulanan yasaklar arasındadır. Çünkü Hızır peygamberin Hıdırellez tarihlerinde evlerde dolandığına, uğradığı yerleri yeşerttiğine ve bereket getirdiğine dair inanışları vardır. Hıdırellez cemleri altı gün evlerde, bir gün ise köylerde dergâhı bulunan Horosan erenlerinin türbelerinin içerisinde yürütülmektedir. Misal Mermer köyünde bulunan Mustafa Abdal Türbesi Hıdırellez cemlerinin yürütüldüğü mekanlar arasındadır.

Medet Mürvet olarak anılan Masum-ı Paklar orucu ise Hıdırellez orucundan üç gün önce başlayıp tutulur ve üç gün sürer. Ali'nin üç evladı olan ve kafirlerin henüz anne karnındayken ölümüne sebep olduğu üç masum can anısına tutulan oruçtur. Henüz adı konmadan ölen çocukların adlarını Allah'ın Hz. Muhammed aracılığıyla Ali'ye bildirildiği ve bu isimlerin Medet, Mürvet ve İmdat olduğu rivayeti bu orucun adı ile ilgili alan araştırmasında edinilen rivayettir. Son olarak Kırk Sekiz Perşembe orucunun yılın her perşembe günü tutulduğu, bu sebeple perşembeyi cumaya bağlayan geceye Alevi zümrelere kutsiyet atfedildiği söylenebilmektedir.

İstanbul'a göç eden kişilerde sağlık sorunları kaynaklı oruç ibadetini gerçekleştirmede sıkıntılar ve yoğun hayat şartlarına bağlı olarak oruç tutmakta zorlanılması durumundan dolayı oruç tutmaların azaldığı gözlemlenmektedir. Fakat bütün bunlara rağmen özellikle Muharrem Orucu ve Hızır Orucu, İstanbul gibi büyük bir şehirde kırsaldaki algı ile tutmaya özen gösterilse de özellikle Muharrem orucundaki keskin yasakların (yılanmamak, tıraş olmamak, bıçak kullanmamak vb.) uygulanması kent koşullarında gerçekleştirilmesi mümkün olmamaktadır. Zira çalışma şartları, iklim koşulları ve toplu yaşama kuralları gereği yılanmaya ve temizliğe özen gösterilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla oruç ibadetinin kırsaldaki düzende ilerlemesi kent yaşamında zorlaşmıştır. Bu da kent yaşamında kırsaldaki görgüye uygun olarak oruç tutulmamasında etkili bir durum olmuştur.

SONUÇ

Kentleşme olgusunun en belirgin yönü yeni bir oluşum, dolayısıyla değişimdir. Kentli Alevilerin günümüzdeki toplumsal yapılanmalarının değişim koşullarıysa Alevi kimliğinin yeniden keşfi ve tanımlanması sürecinde yeni dinamikleri ortaya çıkarır (Özdemir, 2016: 27). Dolayısıyla saha çalışmaları sırasında, Özdemir'in “kentli Alevi” şeklinde tanımladığı zümrede özellikle 1980 yılı sonrası İstanbul'a yapılan göç hareketleri sonucunda büyük kentlere göç eden bu zümre mensuplarında her türlü folklor unsurunun yeniden inşası ve kültürel kimlikte

¹² Ocak ayı

¹³ Şubat ayı

değişimler gözlemlenmektedir. Bu sebeple çalışmamızın temelini tarım toplumundan şehir toplumuna geçiş süreci ve sonrasında Alevi zümrede görülen inanç, kültür ve ritüellerdeki değişimlerin oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Bulgular doğrultusunda Alevilikte bir inanç unsuru ve ritüel olarak semah, on iki hizmet ve cem ayininde tarikat düzeni açısından büyük bir değişiklik olmamakla birlikte kırsalda gerçekleşmesi zorunluluk arz eden “görgü cemi” ve halkın dede tarafından görülmesi ritüelinin, kent yaşamında yüklenen görevler sebebiyle gerçekleştirilemediği ve bu geleneğin aksadığı gözlemlenmektedir. Alevilikte inanç önderi konumundaki Dedelere kırsalda ulaşmak güç iken kent yaşamında mekânların belirli olması sebebiyle Dedeye ulaşmak daha kolaydır. Ayrıca gelişen teknolojinin Dedelerin hafızalarını kısıtladığını, yeri geldiğinde yazılı defterlerden yararlanıldığı, yeri geldiğinde elektronik cihazlarla yapılan kayıtlarla arşiv oluşturdukları tespit edilmektedir. Alevilikte neredeyse hukuk kuralı olarak algılanan ve yüzlerce yıl katı bir şekilde uygulanan düşkünlük kurumunun işleyişini kaybettiği, küs ve dargın olanların da cem törenine katılım sağladığı ve bu kişilerin kent yaşamında hor görülmediği de tespitler arasındadır. Musahiplik kurumu da kent yaşamıyla birlikte Aleviliğin zedelenen bir inanç unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira kent yaşamı kırsalda sıkı bir şekilde yürütülen talip-talip ilişkisine zarar vermiş ve musahipler arasında baş gösteren iletişim kopukluğu iki ahiret kardeşinin birbirlerinin ahlaki hayatını denetlemesi konusunda engel teşkil etmiştir. Kurban ritüeli ise kentleşme ile beraber canlılara fayda amacı güdülerek gerçekleşmektedir. İnanç önderlerinin ön ayak olmaları ile zor durumdaki bir ailenin giderleri yahut bir öğrencinin eğitim masrafları için de dedeler tarafından kurban tekbiri verilmekte, bununla birlikte özellikle kent yaşamında evlerin metrekarelerinin küçülmesi sebebiyle apartman dairelerinde cem yürütülememesi, özellikle birlik kurbanlarının (bkz. Abdal Musa birlik kurbanı) önemini artırmıştır. Dolayısıyla kansız kurban şehirde önem kazanırken kanlı kurbanda talipler tarafından tercih edilmektedir. Son olarak oruç ibadetinin de kent yaşantısı içerisinde kırsaldaki hususiyetiyle gerçekleştirilemediğini söyleyebiliriz. Zira çalışmamızda bahsettiğimiz ve Alevilerce kuralları katı olan oruç ibadetini kent koşullarında kırsaldaki kurallara uygun olarak gerçekleştirmek talipler tarafından da güç olarak algılandığından bahsi geçen katı kurallar esnetilerek uygulanmaktadır.

Sonuç olarak; kentleşme, göç olgusu ve kentlileşme bireylerde olduğu gibi toplumların inanç unsurları ve ritüel faaliyetlerinde de değişimlere sebebiyet vermiştir. Kent hayatında Aleviliğin inançsal bir tavır olmaktan ziyade sosyal bir tavır olarak algılandığını ve inanca yönelik uygulamaların bu minvalde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Ayrıca yapılan mülakatlarda kent hayatının ritüelik faaliyetleri zedelediği düşüncesinin yanı sıra genç kuşağın ahlaki ve kültürel değerlere sahip çıkışını takdir eden ve geçmişle karşılaştırıldığında gençlerin kent koşullarında daha verimli bir hayat sürdürdüklerini savunan yol büyükleri de vardır.

KAYNAK KİŞİ TABLOSU

Adı-Soyadı	Doğum Tarihi	Doğum Yeri	Öğrenim Durumu	Mesleği	Derleme Tarihi	Kaynak Kişi
Mahmut TAŞ	1962	SİVAS	İlkokul	Emekli	2019	KK1
İLYAS ÖZEL	1970	SİVAS	İlkokul	Emekli	2019	KK2
ALİ İLİKSİZ	1924(Ö.2020)	SİVAS	Okur-yazar	Emekli	2019	KK3
ELVAN KOÇ	1956	SİVAS	İlkokul	Muhtar	2019	KK4
AYSEL IŞIK	1966	SİVAS	İlkokul	Ev Hanımı	2019	KK5
CUMA PALAZ	1946	SİVAS	İlkokul	Emekli	2019	KK6
BİNALİ DOĞAN	1955	ERZİNCAN	Ortaokul	Dede	2016	KK7
MASİM GÖLEK	1977	SİVAS	İlkokul	Özel Sektör Çalışanı	2019	KK8

KAYNAKÇA

- Arslan, M. Oğuz, Ö. vd. (2014). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, Grafiker Yayıncılık, Ankara
- Arslanoğlu, İ. (2001). Alevilikte Temel İnanç Unsurları ve Pratikler, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* (20), 33-134.
- Bal, H. (2018). *Kent Sosyolojisi*, Sentez Yayınları, Bursa
- Doğan, B. (2014). *Rah-ı Hakikat, Tevrat, Zebur, İncil Hem Kur-an'dan Beyanat*, Vesta Yayınları, İstanbul
- Eröz, M. (1992). *Eski Türk Dini (Gök Tanrı İnancı) ve Alevilik Bektaşilik*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul
- Ersoy, İ. (2019). Müzik Türleri Sınıflandırmasında Model Uygulaması: Bir Müzik Türü Olarak “Semah”, *Eurasian Journal of Music and Dance* (14), 32-62.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere olan Etkileri ve Çözüm Önerileri, *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3/3, 163-184.
- Köse, S. ve Çeribaş, M. (2018). Alevi İnanç Sisteminde Dedelik Kurumu’nun Menşei Meselesi ve Dedelik Kurumu’na Dair Yeni Değerlendirmeler, *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 11/22, 16.
- Korkmaz, E. (2003). *Alevilik-Bektaşilik Terimleri Sözlüğü*, Kaynak Yayınları, İstanbul

- Marshall, Gordon (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara
- Özdemir, U. (2016). *Kimlik, Ritüel, Müzik İcrası İstanbul Cem evlerinde Zakirlik Hizmeti*, Kollektif Yayınları, İstanbul
- Özbilgin, Z. (2011). Alevilikte Düşkünlük, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* (60), 411-414.
- TÜRKÇE SÖZLÜK, (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tümtaş, S. ve Ergun, C. (2016). Göçün Toplumsal ve Mekânsal Yapı Üzerindeki Etkileri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 21/ 4 s. 1347-1359.
- YAMAN, A. (2012). *Alevilik & Kızılbaşlık Tarihi*, Nokta Kitap Yayınları, İstanbul
- Güç, A. (2003). "mâbed", *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 27. cilt, 276

İNTERNET KAYNAĞI

Kur'ân Yolu. Erişim 22 Nisan 2021, <https://kuran.diyanet.gov.tr/>

EBEVEYN TUTUMLARI İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuğçe AKYOL¹

Özet

Bu çalışmanın amacı ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarına 2019-2020 eğitim-öğretim yılında devam eden 5 yaş grubundaki çocukların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 454 anne ve baba dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve Pekdoğan (2015) tarafından geliştirilen “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Spearman Korelasyon analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin demokratik tutumlarının çocukların cinsiyetine, aşırı koruyucu tutumlarının çocuk sayısına, demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının anne baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların karar verme becerilerinin ise çocukların cinsiyetine, çocuk sayısına, anne baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği ve ebeveyn tutumları ile çocukların karar verme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ebeveyn tutumları, karar verme becerileri, okul öncesi dönem

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PARENTAL ATTITUDES AND PRESCHOOL CHILDREN'S DECISION MAKING SKILLS

Abstract

This aim of this study to examine the relationship between parental attitudes and preschool children's decision making skills. The population of this research, in which the correlational survey model was used, consisted of parents of five years old children attending kindergartens affiliated to the Afyonkarahisar-Turkey Provincial Directorate of National Education in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consisted of a total of 454 parents determined by random sampling method. The research data were collected through “General Information Form”, “Parents' Attitude Scale” developed by Karabulut Demir and Şendil (2008) and the “Decision Making Skills Assesment Tool-Parents Form” developed by Pekdoğan (2015). The data were analyzed by Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and the Spearman's Correlation Anaysis. As a result of this study a statistically significant difference was determined between the children's gender and democratic attitudes, the number of children and overprotective attitudes, educational status of the parents and democratic, authoritarian and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD,
e: posta: akyol.tugce@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5860-9236

overprotective attitudes of parents while no significant difference between the children's gender, the number of children, educational status of the parents and childrens' decision making skills. It was also found that there was a statistically significant difference between parents' attitudes and childrens' decision making skills.

Keywords: Parental attitudes, preschool children, decision making skills.

GİRİŞ

21. yüzyılda görülen teknolojik, bilimsel ve kültürel değişimler bireylerin yaşamlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bireylerin hızlı yaşam koşullarına uyum sağlamaları için yaşam becerilerine sahip olmaları gereklidir. Farklı durumlarda karşılaşılan problemlere uygun çözüm yollarının bulunmasını sağlayan becerilerden biri karar verme becerisidir (Jacobs ve Klaczynski, 2005; New Jersey Department of Education, 2009). Bireyin karşılaştığı farklı seçeneklerden birini tercih etmesi olarak belirtilen (Karakoç, 2009; Saaty, 2008) karar verme becerisi eğitim, ekonomi, psikoloji gibi farklı disiplinlerde çalışılan konulardan biridir (Ernst ve Paulus, 2005). Yaşam boyu farklı ortam ve koşullarda uygulanacak süreçlerden biri olan karar verme becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi önemlidir (Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu, 2009; Levin, Weller, Pederson ve Harshman, 2007). Çocukların karar verme süreçlerini deneyimlemeleri ve öğrenmeleri için onlara fırsatlar sunulmalıdır. Bu yüzden çocukların karar verme becerilerinin değerlendirilmesi gereklidir (Alderson, 1993).

Karar verme, bir ihtiyacı gidermek ya da bir problemi çözmek amacıyla gerçekleştirilen ve belirli süreçlerden oluşan bir durumdur (Ada ve Baysal, 2015). Karar verme sürecinde bireyler farklı seçenekler bulup, bunları değerlendirdikten sonra belirlediği bir seçeneği uygulamaktadır (Kuzgun, 2006). Bu süreç, bireyin kendisi için en olumlu sonuçlara ulaşabileceği alternatifi seçmesi ve uygulaması, gerekirse yeniden bir alternatif belirleyip ve geri dönütler alması gibi adımlardan oluşmaktadır (Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003). Karar verme becerilerinin gelişmesinde cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı, kültürel ve çevresel faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Brown ve Mann, 1990; Davey, 2010; Evans, Brown ve Killian, 2002). Çocuklar ilk sosyal deneyimleri kazandıkları, iletişim sürecinin başladığı yer olan ailede alınan kararlara katılmaya başlayarak, karar vermeyi öğrenmeye başlar. Aile içinde karar verme süreci, aile üyelerinin farklı beklentileri doğrultusunda oluşan bir problem çözme sürecidir (Xia ve diğerleri, 2004). Çocukların karar verme becerilerinin gelişmesi için ailede çocuklara karar verme deneyimlerini yaşayabilecekleri ve görüşlerini ifade edebilecekleri demokratik koşulların sağlanması gereklidir. Anne babalık becerileri de çocukların gelecekteki karar verme süreçlerinin olumlu yönde etkilenmesi açısından önemlidir.

Çocukların sağlığını ve güvenliğini sağlamak, çocukları üretken bireyler olarak yetiştirmek ve kültürel değerleri aktarmak anne babalık becerilerinin üç temel amacını oluşturmaktadır (American Psychological Association (APA), 2018). Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları, anne babalık becerilerini etkilediği gibi çocukların kendilerini ve sosyal ilişkilerini yönetebilmelerini ve sosyalleşmelerini de sağlar (Chan, Bowes ve Wyver, 2009; Erkan, 2010; Fitzgerald ve White, 2003). Anne-baba tutumları, önceki nesillerden ve kültürel

normlardan etkilenmektedir (Brown ve Iyengar, 2008). Ayrıca anne-baba arasındaki ilişki, sosyo-ekonomik düzey, çocukların yaşı ve cinsiyeti anne-baba tutumlarını etkileyen faktörler arasındadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2008). Alanyazında anne baba tutumlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir (Baumrind, 1991; Hibbard ve Walton, 2014). Bu çalışmada ise, ölçme aracı olarak kullanılan “Ebeveyn Tutum Ölçeği’nde” yer alan demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlara yer verilecektir. Demokratik tutum, olumlu anne-baba- çocuk etkileşimi, çocukların fikirlerine saygı duymak, çocukların duygularını ifade edebilmelerine fırsat vermek gibi olumlu deneyimleri içerir. Demokratik tutuma sahip olan ebeveynler, çocuklarına sürekli ve esnek sınırlar içeren demokratik ev ortamları sunarlar ve çocuklarının bireysel farklılıklarına ve kişiliklerine saygı duyarlar (Kotaman, 2016; Monaghan, Horn, Alvarez, Cogen ve Streisand, 2012). Bu aile ortamında büyüyen çocukların özerk bir birey olarak karar verme becerileri desteklenmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2004). Otoriter tutuma sahip ebeveynler, çocukların davranışlarını sürekli kontrol ederler ve çocukların özerkliklerine dikkate almadan sürekli emirlere itaat etmelerini beklerler (Acar, Uçuş ve Yıldız, 2019). Otoriter tutuma sahip anne babaların çocukları yetişkin olduklarında yaşamları ile ilgili karar vermekte ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanabilirler (Hamarta, 2007). Çocuğun bağımsız hareket edebilmesine gerekli fırsatın verilmediği, çocuğun yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukların ebeveynler tarafından yerine getirildiği, çocuğa müdahaleci bir şekilde yaklaşıldığı ailelerde aşırı koruyucu ebeveyn tutum sergilenir (Yılmaz, 2001; Yavuzer, 2016). Bu yaklaşımı sergileyen anne babaların çocukları, tek başlarına karar veremeyen ve girişimde bulunmayan bireyler olarak yetişirler (Özyürek, 2004). İzin verici ebeveyn tutumunda ise, anne-baba çocuk iletişimi oldukça zayıftır ve anne-babalar çocukların duygusal gereksinimlerine oldukça sınırlı bir ilgi gösterirler. Ayrıca çocukların istenmeyen davranışları çoğunlukla görmezden gelmekte ve çocuklara kurallar ve sınırlar getirilmemektedir (Alegre, 2011; Robinson, Mandleco, Olsen ve Hart, 1995).

Alanyazında anne-baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri (Aktaş Özkafacı, 2012; Chae ve Lee, 2011; Hadjicharalambous ve Demetriou, 2020; Temel ve Türkoğlu, 2019); davranışları (Amran ve Basri, 2020; Durmuşoğlu Saltalı ve İmir, 2018; Rosli, 2014; Sarwar, 2016); ve akademik başarıları (Alpoğuz, 2014; Fan ve Chen, 2001; Huang ve Gove, 2015) üzerinde etkilerini inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Alphan, Kara ve Yılmaz (2018) ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır olma durumuna etkisini inceledikleri çalışmada, olumsuz aile tutumlarının çocukların okul olgunluğu düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bartholomeu, Montiel, Fiamenghi ve Machado (2016) anne baba tutumları ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, olumsuz anne baba tutumlarının atılganlık ve sosyal güven ile, yüksek sosyal beceri düzeylerinin olumlu anne baba tutumları ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Alabay (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde çocukları olan anne-babaların ebeveyn tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda, ebeveyn tutumlarının yaş, öğrenim durumu, çocuk sayısı gibi değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok çocukların davranışları, sosyal becerileri, akademik becerileri gibi özel durumlarda çalışıldığı görülmektedir (Şalıcı, Sağlam ve Derici, 2018). Ebeveyn tutumları ile çocukların tek başlarına karar verebilmelerinin

ya da anne-babaların çocuklar adına kararlar almalarının ilgili olduğu belirtilmektedir (Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2011). Karar verme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların ise daha çok ilkökul (Çakmakçı ve Özabacı, 2013; Çimşir, 2019; Demirbaş Nemli, 2018; Köseoğlu, 2014; Tekin ve Ulaş, 2016; Sever, 2018, Weller, Moholy, Bossard ve Levin, 2014), ortaokul (Crone ve Van Der Molen, 2007; Nicolaou, Korfiatis, Evagorou ve Constantinou, 2009; Torun, 2019; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2018; Zaroğlu, 2016) öğrencileri üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Ebeveyn tutumlarının ergenlerin karar verme becerileri üzerindeki etkisini (Brown ve Mann, 1990; Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2011; Simanjuntak ve Rizkillah, 2020) inceleyen çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının karar verme becerileri ile ilgili (Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu, 2009; Gao, Wei, Bai, Lin ve Li, 2009; Güvendi, 2019; Pekdoğan, 2015) sınırlı sayıda çalışmanın olması dikkat çekicidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin, anne babaların çocuklarının karar verme süreçlerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, bu çalışmada ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ebeveyn tutumları çocukların cinsiyetine göre değişmekte midir?
2. Çocukların karar verme becerileri cinsiyetine göre değişmekte midir?
3. Ebeveyn tutumları ailedeki çocuk sayısına göre değişmekte midir?
4. Çocukların karar verme becerileri ailedeki çocuk sayısına göre değişmekte midir?
5. Ebeveyn tutumları anne öğrenim düzeyine göre değişmekte midir?
6. Çocukların karar verme becerileri anne öğrenim düzeyine göre değişmekte midir?
7. Ebeveyn tutumları baba öğrenim düzeyine göre değişmekte midir?
8. Çocukların karar verme becerileri baba öğrenim düzeyine göre değişmekte midir?
9. Ebeveyn tutumları ile çocukların karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarına 2019-2020 eğitim-öğretim yılında devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 454 (232=anne, 222=baba) anne ve baba dahil edilmiştir. Anne babaların demografik özellikleri incelendiğinde %54,5'nin anne, %45,5'nin baba, annelerin %25,8'inin ilkökul, %22,9'unun ortaokul, %20'sinin lise, %9,5'inin önlisans, %21,8'inin lisans mezunu

olduğu, babaların ise %17,6'sının ilkököl, %17,2'sinin ortaokul, %29,5'inin lise, %8,4'ünün önlisans ve %27,3'ünün lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların %50,2'sinin kız çocuğu, %49,8'sinin erkek çocuğu olduğu, çocukların %18,3'ünün tek kardeş, %51,8'inin iki kardeş, %19,8'inin üç kardeş, %10,1'inin dört ve üzeri kardeşi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada anne babalar ile ilgili kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve Pekdoğan (2015) tarafından geliştirilen “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen formda; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır. Form anne-babalar tarafından doldurulmuştur.

Ebeveyn Tutum Ölçeği: Ebeveyn Tutum Ölçeği Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin demokratik tutumlarını (17 madde), otoriter tutumlarını (11 madde), aşırı koruyucu tutumlarını (9 madde) ve izin verici tutumlarını (9 madde) belirleyen dört alt boyuttan ve toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn Tutum Ölçeği, beşli likert tipinde hazırlanmış olup, her bir maddenin karşısında sıklık ifadelerine yer verilmiştir. Bu sıklık maddeleri “her zaman böyledir”, “çoğunlukla böyledir”, “bezen böyledir”, “nadiren böyledir” ve “hiçbir zaman böyle değildir” şeklindedir. Puanlamalar ise 1 ile 5 arasında verilmektedir. Ebeveynlerin ölçekteki her alt boyuttan aldıkları puanlar toplanarak, en yüksek puanı aldıkları alt boyut hesaplanmaktadır. Ebeveyn hangi alt boyuttan en yüksek puanı almış ise, o alt boyuttaki ebeveyn tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları demokratik boyutu için .83, otoriter boyutu için .76, aşırı koruyucu boyutu için .75 ve izin verici boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında “Ebeveyn Tutum Ölçeği” güvenilirlik katsayıları demokratik tutum alt boyutunda .81, otoriter tutum alt boyutunda .82, aşırı koruyucu tutum alt boyutunda .79 ve izin verici tutum alt boyutunda ise .74 olarak bulunmuştur.

Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu: Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu, Pekdoğan (2015) tarafından ebeveyn görüşleri doğrultusunda çocukların karar verme becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan formda toplam 9 soru yer almaktadır ve hiçbir zaman (1), bazen (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin .329 ile .664 arasında değiştiği ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyonlarının .33 ile .53 arasında ve Cronbach Alfa iç tutarlılığının .76 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kasım-Ocak aylarında Afyonkarahisar ilinde toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun verileri toplayabilmek amacıyla öncelikle Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına gidilerek okul idarecileri ile görüşülmüştür. Daha sonra örneklem grubunda yer alan anne babalar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılara toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı için kullanılacağı, başka herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağı ifade edilmiştir ve yalnızca gönüllü katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları çoğaltılarak araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu belirten anne babalara verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler anne babalar tarafından doldurulduktan sonra geri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada genel bilgi formunda yer alan demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden ve Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu'ndan alınan puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Kolmogorov-smirnov katsayılarının 0.05'ten küçük olmaları ve Çarpıklık basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olmaması nedeniyle verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Değerlerin normal dağılmaması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonucunda anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılarak hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup $p < .05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Anne Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Baba Tutumları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sıra ort.	z	p
Demokratik	Kız	228	73,82	7,82	210,8	-2,7	0,006
	Erkek	226	75,85	6,62	244,4		
Otoriter	Kız	228	20,96	6,69	231,6	-0,671	0,502
	Erkek	226	20,75	7,11	223,4		
Aşırı koruyucu	Kız	228	35,64	5,72	220,4	-1,15	0,248
	Erkek	226	36,14	6,18	234,6		
İzin verici	Kız	228	20,36	5,92	236,7	-1,49	0,134

Erkek	226	19,67	5,73	218,3
-------	-----	-------	------	-------

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile Ebeveyn Tutumları Ölçeği 'nin demokratik tutum alt boyutu ($z=2,7$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğu, otoriter ($z=-671$, $p>.05$) aşırı koruyucu ($z=-1,15$, $p>.05$) ve izin verici ($z=-671$, $p>.05$) tutum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Erkek çocuğu olan ebeveynlerin demokratik tutum puanlarının, kız çocuğu olan ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Anne Babaların Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Karar verme	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sıra ort.	U	p
Karar verme becerileri	Kız	228	31,87	5,70	217,98	2354,00	0,11
	Erkek	226	32,91	4,60	237,45		

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Buna göre, çocukların karar verme becerilerinde cinsiyetin etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Anne Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çocuk Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları Testi Sonuçları

Anne Baba Tutumları	Çocuk sayısı	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili karşılaştırma
Demokratik	Bir	82	75,88	6,71	245,84	4,4	0,218	
	İki	236	75,11	7,13	231,49			
	Üç ve daha fazla	136	73,73	7,76	209,12			
Otoriter	Bir	82	19,54	6,06	204,10	7,2	0,066	
	İki	236	20,79	6,80	226,70			
	Üç ve daha fazla	136	21,07	7,27	230,21			
Aşırı koruyucu	Bir	82	35,41	5,69	213,19	9,3	0,025	
	İki	236	35,32	6,23	216,81			
	Üç ve daha fazla	136	36,80	5,57	247,09			
İzin verici	Bir	82	20,08	5,39	229,71	2,2	0,527	
	İki	236	19,59	5,44	219,37			
	Üç ve daha fazla	136	20,71	6,22	241,16			

Tablo 3'e göre, ailedeki çocuk sayısı ile Ebeveyn Tutumları Ölçeği'nin aşırı koruyucu tutum alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($H=9,3$, $p<.05$). Üç ve üzeri çocukları olan ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutum puanlarının iki kardeş ve tek kardeş olan çocukların ebeveynlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3'e göre, ailedeki çocuk sayısı ile Ebeveyn Tutumları Ölçeği'nin demokratik, otoriter ve izin verici tutum alt boyutları arasında anlamlı derecede farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 4. Anne Babaların Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Puanların Çocuk Sayısına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Karar verme	Çocuk sayısı	N	\bar{X}	ss	Sıra ort.	H	p
Karar verme becerileri	Bir	82	31,63	5,31	208,17	2,34	0,311
	İki	236	32,42	5,36	229,70		
	Üç ve daha fazla	136	32,75	4,88	235,34		

Tablo 4 incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısı ile Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu duruma göre, ailedeki çocuk sayısının çocukların karar verme becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Anne Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Baba Tutumları	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	Sıra ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Demokratik	İlkokul	117	72,91	8,47	198,1	19,3	0,001	5-1
	Ortaokul	104	73,79	7,04	205,1			5-2
	Lise	91	75,75	5,81	236,7			5-3
	Önlisans	43	76,70	7,02	264,6			4-1
	Lisans ve üzeri	99	76,52	6,88	261,2			4-2
Otoriter	İlkokul	117	22,95	8,28	260,3	19,6	0,001	4-3
	Ortaokul	104	21,79	7,04	246,9			1-3
	Lise	91	19,16	5,18	200,8			1-4
	Önlisans	43	18,51	5,13	183,7			1-5
	Lisans ve üzeri	99	19,98	6,21	211,9			2-3
Aşırı koruyucu	İlkokul	117	38,09	5,16	276,8	51,01	0,0001	2-4
	Ortaokul	104	37,29	5,04	255,4			2-5
	Lise	91	35,68	5,69	222,1			1-5
	Önlisans	43	34,14	6,39	193,8			2-3
	Lisans ve üzeri	99	32,78	6,26	159,5			2-4
	İlkokul	117	20,61	6,38	239,0	1,8	0,772	-

İzin verici	Ortaokul	104	19,95	6,05	227,0
	Lise	91	19,30	5,45	214,6
	Önlisans	43	19,79	4,74	225,4
	Lisans ve üzeri	99	20,14	5,71	227,2

Tablo 5 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyleri ile ebeveyn tutumları ölçeği'nin demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p < .05$). Anne öğrenim düzeyleri ile ebeveyn tutumları ölçeği'nin izin verici tutum alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Lisans ve önlisans mezunu annelerin demokratik tutum puanlarının ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan çocukların annelerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). İlkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin otoriter ve aşırı koruyucu tutum puanlarının, lise, önlisans ve lisans mezunu olan annelerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 6. Anne Babaların Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Karar verme	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	Sıra ort.	H	p
Karar verme becerileri	İlkokul	117	32,72	5,25	235,87	4,8	0,301
	Ortaokul	104	33,11	5,27	245,25		
	Lise	91	31,73	4,65	210,55		
	Önlisans	43	31,61	5,10	209,33		
	Lisans ve üzeri	99	32,16	5,60	223,05		

Tablo 6'ya göre, anne öğrenim düzeyi ile Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu duruma göre, çocukların karar verme becerilerinde annelerin öğrenim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Anne Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Baba Tutumları	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Demokratik	İlkokul	80	73,38	7,93	203,1	20,2	0,001	4-1
	Ortaokul	78	74,87	6,68	224,0			4-2
	Lise	134	73,41	7,86	202,4			4-3
	Önlisans	38	77,84	5,16	281,2			5-1
	Lisans ve üzeri	124	76,34	6,71	256,1			5-2
Otoriter	İlkokul	80	22,39	6,62	265,2	19,5	0,002	5-1

	Ortaokul	78	21,37	7,16	234,7			5-2
	Lise	134	21,04	6,91	230,4			5-3
	Önlisans	38	17,11	4,25	154,1			4-1
	Lisans ve üzeri	124	19,98	6,21	217,9			4-2
	İlkokul	80	37,96	5,34	274,4			4-3
Aşırı koruyucu	Ortaokul	78	37,96	5,06	272,0			5-1
	Lise	134	36,05	5,54	229,4	39,07	0,0001	5-2
	Önlisans	38	34,32	5,85	192,8			5-3
	Lisans ve üzeri	124	33,56	6,39	177,8			4-1
	İlkokul	80	19,44	6,22	239,0			4-2
İzin verici	Ortaokul	78	20,50	5,41	212,1			4-3
	Lise	134	20,75	6,47	244,3	6,5	0,162	-
	Önlisans	38	18,61	4,68	242,8			
	Lisans ve üzeri	124	19,72	5,34	198,6			
	İlkokul	80	19,44	6,22	239,0			

Tablo 7 incelendiğinde, baba öğrenim düzeyleri ile ebeveyn tutumları ölçeği'nin demokratik otoriter ve aşırı koruyucu tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p < .05$). Baba öğrenim düzeyleri ile ebeveyn tutumları ölçeği'nin izin verici tutum alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Lisans ve önlisans mezunu babaların demokratik tutum puanlarının ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların otoriter ve aşırı koruyucu tutum puanlarının ise lise, önlisans ve lisans mezunu olan babaların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Anne Babaların Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Karar verme	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	H	p
Karar verme becerileri	İlkokul	80	33,05	4,14	243,07	7,4	0,113
	Ortaokul	78	32,86	6,00	243,14		
	Lise	134	32,54	5,15	229,49		
	Önlisans	38	32,77	4,53	240,79		
	Lisans ve üzeri	124	31,35	5,48	201,64		

Tablo 8'e göre, baba öğrenim düzeyi ile Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu duruma göre, çocukların karar verme becerilerinde babaların öğrenim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Korelasyon Testi Sonuçları

Ebeveyn Tutumları					
	Demokratik	Otoriter	Aşırı koruyucu	İzin verici	
Karar verme becerileri	r	,431**	-,224**	,202**	-,141**
	p	,000	,000	,000	,003
	N	454	454	454	454

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların karar verme becerileri ile ebeveynlerin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,431$; $p<0,05$). Bu ilişkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin demokratik tutumlarının arttıkça çocukların da karar verme becerilerinde artış olduğu söylenebilir. Tablo 9'a göre, çocukların karar verme becerileri ile ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,221$; $p<0,05$). Bu ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları arttıkça çocukların karar verme becerilerinde artış olduğu söylenebilir. Yine Tablo 9 incelendiğinde, çocukların karar verme becerileri ile ebeveynlerin otoriter ve izin verici tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,224$; $p<0,05$; $r=-0,141$; $p<0,05$). Bu ilişkilerin ise negatif yönde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin otoriter ve izin verici tutumları arttıkça çocukların karar verme becerilerinin azaldığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Ebeveyn tutumları, anne babaların çocuklarına olan yaklaşım biçimlerinin ve davranışlarının göstergesidir (Monaghan, Horn, Alvarez, Cogen ve Streisand, 2012). Çocukların toplumsallaşma sürecinde önemli rol oynayan yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn tutumları etkilidir. Karar verme becerileri, özerk ve sorumluluk sahibi bireylerin taşınması gereken ve yaşam boyu devam eden süreçlerden biridir (Çakmakçı ve Özabacı, 2013; Güçray, 2003). Çocukların ileride karar verme becerilerine sahip, bağımsız yetişkinler olabilmeleri için anne babaların evde kendilerini ilgilendiren durumlar ile ilgili görüşlerini ifade edebilmeleri konusunda onları desteklemelidir.

Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, çocukların cinsiyetinin anne babaların demokratik ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Erkek çocuğu olan ebeveynlerin kız çocuğu olan ebeveynlere göre demokratik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kültürel farklılıkların ve toplumsal cinsiyet algısının (Huang, Cheah, Lamb ve Zhou 2017; Wang ve Leichtman, 2000) anne babaların çocuklarının cinsiyetine göre demokratik tutum sergileme biçimlerini değiştirebileceği düşünülebilir. Bu çalışmaya benzer şekilde Koumoundourou, Tsaousis ve Kounenou (2011) ve Sovet ve Metz (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da, anne baba tutumlarının çocukların cinsiyetine göre değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak ebeveyn tutumlarının okul

öncesi çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Arabacıoğlu, 2019; Özen Altınkaynak, 2019; Özyürek, Aydın, Şirin, Turan ve İrken, 2020). Bu çalışmada çocukların cinsiyeti ile ebeveyn görüşlerine göre çocukların karar verme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çocukların karar verme becerileri üzerinde yaş, bilgiyi fark edebilme, akran ilişkileri, kullanılan stratejiler gibi farklı özelliklerin de (Davidson, 1991; Howse, Best ve Stone, 2003; Mettas ve Norman, 2011) etkili olması bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Uçar (2019) birinci sınıf öğrencilerinin karar verme davranışlarında, Sever (2018) ve Çakmakçı ve Özabacı (2013) dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk, Kutlu ve Atlı (2011) tarafından yapılan çalışmada da lise öğrencilerinin karar verme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Yurtdışında gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da cinsiyetin çocukların karar verme süreçlerine bir etkisi olmadığı belirlenmiştir (Geisler ve Allwood, 2015; Zhang, Liu, Pelowski, Jia ve Yu, 2017). Fakat alanyazında karar verme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılan çalışmalar da görülmektedir (Ersoy ve Deniz, 2016; Güçray, 2001; Güvendi, 2019; Van Leijenhorst, Westenberg ve Crone, 2008).

Mevcut çalışmada, ailedeki çocuk sayısının aşırı koruyucu ebeveyn tutumları üzerinde etkili olurken, demokratik, izin verici ve otoriter tutumlar üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Çocuk sayısının arttıkça anne babaların daha fazla koruyucu tutum sergilemeleri, özellikle küçük yaştaki çocukları ile büyük kardeşleri arasındaki anlaşmazlıklara ilişkin arabulucu olmaya ve sorun çözmeye yönelik izledikleri yollardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca geleneksel aile yapısında ebeveynlerin çocuklarına ilişkin tüm sorumluluklarını üstlendikleri aşırı koruyucu tutumların da sıklıkla görüldüğü belirtilmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011; Yavuzer 2016). Öğretir Özçelik ve Arslan (2020), Ceylan (2017) ve Aydoğdu ve Dilekmen (2016) yapmış oldukları çalışmalarda anne-babaların koruyucu tutumlarının çocuk sayısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuk sayısına göre ebeveynlerin demokratik (Arabacıoğlu, 2019; Özen Altınkaynak, 2019; Uygun, 2018) ve otoriter tutumlarının (Aktürk, 2015; Alabay, 2017; Özyürek ve Tezel Şahin, 2005) farklılaştığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada ailedeki çocuk sayısına göre çocukların karar verme becerilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bir ve birden fazla çocuğu olan anne babaların çocuklarının karar verme becerilerine ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum ailede alınan kararlar ile ilgili süreçlere çocukların dahil edilmesinin çocuk sayısı ile ilişkili olmadığı ve anne babaların karar verme süreçlerinde çocuklarına eşit bir yaklaşım sergilemeye çalıştıklarını düşündükleri şeklinde açıklanabilir. Bu araştırmaya benzer şekilde Güvendi (2019) okul öncesi eğitime devam eden çocukların, Uçar (2019) birinci sınıf öğrencilerinin, Ersoy ve Deniz (2016) üstün yetenekli çocukların karar verme becerilerinde kardeş sayısı değişkeninin etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Bu çalışmada, anne babaların öğrenim düzeylerinin demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Önlisans ve lisans mezunu olan anne ve babaların ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan anne babalara göre daha fazla demokratik tutuma sahip oldukları görülmüştür. İlkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin lise, önlisans ve lisans mezunu olan annelere göre daha fazla otoriter ve aşırı koruyucu

tutum sergiledikleri belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların ise lise, önlisans ve lisans mezunu olan babalara göre daha fazla otoriter ve aşırı koruyucu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğrenim düzeyi yüksek olan anne babaların geleneksel çocuk yetiştirme biçimleri yerine çocukların görüşlerine ve gelişimsel gereksinimlerine duyarlı oldukları ve demokratik tutumu benimsemeleri beklenen bir sonuçtur. Arabacıoğlu (2019), Bülbül (2019) ve Çubukcu (2019) annelerin, Uygun ve Kozikoğlu (2020), Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin (2015) anne ve babaların öğrenim düzeylerinin yükseldikçe demokratik tutumlarının arttığı, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının azaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Öğretir Özçelik ve Arslan (2020) anne öğrenim düzeyinin anne tutumları, Özyürek ve diğerleri (2020) anne baba öğrenim düzeylerinin anne baba tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada anne baba öğrenim düzeylerinin çocukların karar verme becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğrenim düzeyi daha yüksek olan anne babaların aile içinde karar verme süreçlerine çocuklarını daha çok dahil etmeleri ve bu durumun çocukların karar verme becerilerini olumlu yönde etkilemesi beklenen bir sonuçken, bu araştırmada farklı bir sonuç elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bu sonuç çocukların karar verme becerilerinin ebeveyn görüşlerine göre belirlenmesinden, anne babaların çocuklarına karar verme süreçleri ile ilgili yeterli düzeyde olanaklar sunduklarını ve karar verme stratejileri ile ilgili model olduklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Anne baba öğrenim düzeylerinin ilkökul (Uçar, 2019), ortaokul (Şahin, 2010), lise (Öztürk, Kutlu ve Atli 2011) ve üniversite öğrencilerinin (Tiryaki, 1997), üstün yetenekli çocukların (Ersoy ve Deniz, 2016) karar verme düzeylerini etkilemediği sonuçlarına ulaşılan çalışmalar bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Buna karşın anne baba öğrenim düzeylerinin çocukların karar verme becerilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da görülmektedir (Güvendi, 2019; Sever, 2018).

Bu çalışmada çocukların karar verme becerileri ile anne babaların demokratik ve aşırı koruyucu tutumları arasında pozitif yönde, otoriter ve izin verici tutumları arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarının düşüncelerine önem vermelerinin ve aile içinde alınan kararlar ile ilgili görüşlerini bildirmeleri konusunda onları desteklemelerinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Anne babaların koruyucu tutumları ile çocukların karar verme becerileri arasında düşük düzeyde de olsa görülen bu ilişki, anne babaların karar verme sürecinde çocuklarını etkileyecek şekilde davranmalarından ve çocuklarının kendilerine bağımlı bir şekilde karar vermelerini doğal bir şekilde karşılamalarından kaynaklanabilir. Otoriter tutuma sahip anne babaların çocuklarının görüş ve düşüncelerini ifade edebilmeleri konusunda onları kısıtlamalarının, izin verici tutuma sahip anne babaların ise çocuklarının duygusal gereksinimlerini dikkate alarak karar verme yönünde deneyim yaşamalarına fırsatlar vermemelerinin bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Öztürk, Kutlu ve Atli (2011) demokratik, otoriter ve koruyucu aile tutumlarının ergenlerin karar verme stratejilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Simanjuntak ve Rizkillah (2020) otoriter tutuma sahip anne babaların kız çocuklarının özellikle kariyerler ile ilgili karar verme süreçlerinde zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Karar verme ile oldukça ilişkili ve karar vermeyi bütünleyici bir süreç olan problem çözme becerileri (Adair, 2017; Baysal, 2015) üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisini inceleyen çalışmalar da

bulunmaktadır (Görücü ve Karakuş, 2017; Hamarta, 2007; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012). Begde ve Özyürek (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, annelerin aşırı koruyucu tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların problemi tanımlamaları arasında pozitif yönde bir ilişki, babaların aşırı koruyucu tutumları ile problem hakkında soru sorma becerileri arasında, babaların demokratik tutumları ile eylemlerin sonucunu tahmin etme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2020) da benzer şekilde anne babaların demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu tutumlarının çocukların özdüzenleme becerilerini etkilediği sonucunu elde etmiştir. Tüm bu araştırmalardan elde sonuçların mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Akosah Twumasi ve diğerleri (2020) yapmış oldukları çalışmada farklı ebeveyn tutumlarına sahip anne babaların çocukların eğitim ve kariyerleri ile karar verme süreçlerini desteklemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Situmorang ve Salimb (2020) otoriter anne baba tutumlarının lise öğrencilerinin kariyerlerine ilişkin karar verme ve düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu çalışmaların farklı bölgelerde gerçekleştirilmesi nedeniyle görülen kültürel farklılıkların ve daha büyük yaş grubu ile ilgili çalışılmasının farklı sonuçlara ulaşılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda, anne babaların demokratik tutumlarının çocukların cinsiyetine, aşırı koruyucu tutumlarının çocuk sayısına, demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının anne baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların karar verme becerilerinin ise çocukların cinsiyetine, çocuk sayısına, anne baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği ve ebeveyn tutumları ile çocukların karar verme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Anne babaların anne-baba tutumları ve bunların çocukların gelişim sürecine olan katkıları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmak için ailelere yönelik eğitim seminerleri verilebilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerinin geliştirilmesinde okul-aile işbirliğinin sağlanması için öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerini geliştirmek için aile eğitimi programları geliştirilebilir ve programların çocukların sosyal, akademik becerileri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerini etkileyebilecek çocukların sosyal becerileri, problem çözme becerileri, anne baba çocuk ilişkisi gibi çocuk ve aileye ilişkin farklı değişkenlerin incelendiği çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. I., Uçuş, Ş., & Yıldız, S. (2019). Parenting and Turkish children's behaviour problems: The moderating role of qualities of parent-child relationship. *Early Child Development and Care, 189*(7), 1072-1085. doi: 10.1080/03004430.2017.1365362
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adair (2017). *Karar verme ve problem çözme* (3. baskıdan çeviri editörü: Nurdan Kalaycı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akosah Twumasi, P., Alele, F., Emeto, T. I., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. S. (2020). "Preparing them for the road": African migrant parents' perceptions of their role in their children's career decision-making. *Education Sciences, 10*(138), 1-16.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aktürk, M. F. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1*(2), 156-174. doi: 10.24130/eccd jecs.196720171234
- Alderson, P. (1993). *Children's consent to surgery*. Oxford: Oxford University Press.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal, 19*, 56-62.
- Alphan, Ö., Kara, T., & Yılmaz, S. (2018). The impact of parental attitudes on children's school readiness and related factors. *Medical Journal of Bakırköy, 14*, 408-414. doi: 10.4274/BTDMJB.20180326021029
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- American Psychological Association, (APA) (2018). Parenting. <http://www.apa.org/topics/parenting/index.aspx> sitesinden 15 Şubat 2021 tarihinde indirilmiştir.
- Amran, M. S., & Basri, N. A. (2020). Investigating the relationship between parenting styles and juvenile delinquent behaviour. *Universal Journal of Educational Research 8*(11A), 25-32. doi: 10.13189/ujer.2020.082104
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Bartholomeu, D., Montiel, M. J., Fiamenghi Jr. A. G., & Machado, A. A. (2016). Predictive power of parenting styles on children's social skills: A Brazilian sample. *SAGE Open April-June*, 2016, 1-7. doi: 10.1177/2158244016638393
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In: J. Brooks, R. Lerner & A. C. Petersen, (Ed.), *The encyclopedia on adolescence* (pp.758-772). New York: Garland.
- Baysal, Z. N. (2015). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi M. Gültekin (Ed.) *Hayat bilgisi öğretimi* (ss. 213-248), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Begde, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözüme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Brown, J., & Mann, L. (1990). The relation ship between family structure and process variables and adolescent decision making. *Journal of Adolescence*, 13(1), 25-37.
- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 14-38. doi:10.1080/01494920802010140
- Bülbül, N. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Chae, J. & Lee, K. (2011). Impacts of korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality*, 39(5), 627-644.
- Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Parenting style as a context for emotion socialization. *Early Education & Development*, 20(4), 631-656 doi:10.1080/10409280802541973
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18-30.
- Çimşir, S. (2019). *"Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modeli"nin akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukcu, A. (2019). *48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Davey, C. (2010). *Children's participation in decision-making: A Summary report on progress made up to 2010*. London: National Children's Bureau.
- Davidson, D. (1991). Children's decision-making examined with an information-board procedure. *Cognitive Development*, 6, 77-90.
- Demirbaş Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & İmir, H. M. (2018). Parenting styles as a predictor of the preschool children's social behaviours. *Participatory Educational Research (PER)*, 5(2), 18-37. doi: 10.17275/per.18.10.5.2
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. Fulya Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk döneminde aile katılım çalışmaları*, (s.1-48), 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ernst, M., & Paulus, M. (2005). Neurobiology of decision making: A selective review from a neurocognitive and clinical perspective. *Society of Biological Psychiatry*, 58(8), 597-604.
- Ersoy, E. ve Deniz, M. E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030.
- Evans, P. W., Brown, R., & Killian, E. (2002). Decision making and perceived postdetention success among incarcerated youth. *Crime Delinquency*, 48(4), 553-567.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fitzgerald, D. D., & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 509-522.
- Gao, S., Wei, Y., Bai, J., Lin, C., & Li, H. (2009). Young children' affective decision-making in a gambling task: Does difficulty in learning the gain/loss schedule matter? *Cognitive Development*, 24, 183-91.
- Geisler, M., & Allwood, C. M. (2015). Competence and quality in real-life decision making. *PLoS One*, 10(11), doi: 10.1371/journal.pone.0142178.
- Görücü, A. ve Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 316-326.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 29-37.
- Güvendi, Ö. F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal zekâları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2020). The relationship between parents' demographic factors and parenting styles: Effects on children's psychological adjustment. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3647329> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.364329> sitesinden 1 Mart 2021 tarihinde indirilmiştir
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hibbard, D. R., & Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 269-278.
- Howse, B. R., Best, L. D., & Stone, R. E. (2003). Children's decision making: The effects of training, reinforcement and memory aids. *Cognitive Development*, 18, 247-268.
- Huang, C.-Y., Cheah, C. S. L., Lamb, M. E., & Zhou, N. (2017). Associations between parenting styles and perceived child effortful control within Chinese families in the United States, the United Kingdom, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(6), 795-812.
- Huang, G. H. C., & Gove, M. (2015). Asian parenting styles and academic achievement: Views from Eastern and Western perspectives. *Education*, 135(3), 389-397.
- Jacobs, J. E., & Klaczynski, P. A. (2005). The development of judgment and decision making during childhood and adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 145-149.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Karakoç, R. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 208-225.
- Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122. doi:10.1080/13664530.2015.1101391
- Koumoundourou, G. Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19(2), 165-182.
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişim ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Levin I, Weller J, Pederson A., & Harshman L. (2007). Age-related differences in adaptive decision making: Sensitivity to expected value in risky choice. *Judgment and Decision Making*, 2, 225-233.

- Marco, C. D., Hartung, P. J., Newman, I., & Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 1-19.
- Mettas, A., & Norman, E. (2011). A grounded theory approach to the development of a framework for researching children's decision-making skills within design and technology education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 16(2), 8-19.
- Monaghan, M., Horn, I. B., Alvarez, V., Cogen, F. R., & Streisand, R. (2012). Authoritative parenting, parenting stress, and self-care in pre-adolescents with type 1 diabetes. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 19(3), 255-261. doi:10.1007/s10880-0119284-x
- New Jersey Department of Education. (2009). *Curriculum content standards for 21st-century life and careers*. 21st century life and careers standards document.
- Nicolaou, T. C., Korfiatis, K., Evagorou, M. and Constantinou, C. (2009). Development of decision-making skills and environmental concern through computer-based, scaffolded learning activities. *Environmental Education Research*, 15(1), 39-54.
- Öğretir Özçelik, A. D. ve Arslan, H. (2020). 3-5 yaş arası çocukların anne tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 18-30.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Investigation of the relationship between parental attitudes and children's receptive and expressive language skills. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 892-903.
- Öztürk, N., Kutlu, M. ve Atılı, A. (2011). Anne-baba tutumlarının ergenlerin karar verme stratejileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 45-64.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5 ve 6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Özyürek, A., Aydın, A., Şirin, Ş., Turan, R. ve İrken, F. (2020). Okul öncesi çocuğa sahip Türkiye'de ve yurtdışında yaşayan Türk ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 12(45), 215-222.
- Pekdoğan, S. (2015). *Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Rosli, N. A. (2014). Effect of parenting styles on children's emotional and behavioral problems among different ethnicities of muslim children in the U.S. (2014). *Dissertations Paper 376*. http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/376 sitesinden 15 Şubat 2021 tarihinde indirilmiştir.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International Journal of Services Sciences* 1(1), 83-98.

- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Sarwar, S. (2016). Influence of parenting style on children's behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 222-249.
- Sever, I. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 345-355.
- Simanjuntak, M., & Rizkillah, R. (2020). The effect of parenting style, communication patterns and self-efficacy on adolescent participation in family decision-making. *The Southeast Asian Journal of Early Childhood Care Education and Parenting*, 1(1), 44-57.
- Situmorang, D. D. B. S., & Salimb, R. M. A. (2020). The effects of authoritative paternal maternal parenting styles on career decision self-efficacy of gen z adolescents: Thinking styles as mediators. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(10), 148-160.
- Şahin, K. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şalcı, O., Sağlam, C. ve Derici, S. (2018). Türkiye'de yapılan anne-baba çocuk yetiştirme tutumlarına yönelik lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 4*, 78-87.
- Tekin, S. ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tiryaki, M. G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Torun, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 287-310.
- Uçar, S. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uygun, N. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları, sosyal yetkinlik davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- Van Leijenhorst, L., Westenberg, P. M., & Crone, E. A. (2008). A developmental study of risky decisions on the cake gambling task: Age and gender analyses of probability estimation and reward evaluation. *Developmental Neuropsychology*, 33(2), 179-196.
- Wang, Q., & Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's narratives. *Child Development*, 71(5), 1329-1346.
- Weller, J. A., Moholy, M., Bossard, E., & Levin, I. P. (2014). Preadolescent decision making competence predicts interpersonal strengths and difficulties: A 2-year prospective study. *Journal of Behavioral Decision Making*, 28(1), 76-88.
- Xia, Y. R., Xie, X., Zhou, Z., DeFrain, J., Meredith, W. H., & Combs, R. (2004). Chinese adolescents' decision-making, parent-adolescent communication and relationships. *Marriage & Family Review*, 36(1-2), 119-145.
- Yavuz Topaloğlu, M. ve Balkan Kırıyıcı, F. (2018). Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1667-1678.
- Yavuzer, H. (2016). *Ana-baba ve çocuk*. (25. Baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız Demirtaş, V., & Sucuoğlu, H. (2009). In the early childhood period children's decision making processes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2317-2326.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 1-2.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Zaroğlu, L. (2016). *Özel eğitim anabilim dalı üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Zhang, M., Liu, T., Pelowski, M., Jia, H., & Yu, D. (2017). Social risky decision-making reveals gender differences in the TPJ: a hyperscanning study using functional near infrared spectroscopy. *Brain and Cognition*, 119, 54-63.

THE IMPORTANCE OF ADAPTION OF TEACHING METHODS TO STUDENTS' LEARNING STYLES IN HIGHER SECONDARY SCHOOL

Avdyl KASTRATI¹

Abstract

Learning in an educational environment can be taken as a two-step process that includes the acquisition and processing of information. In the waiting step, the outside and inside information will be presented to students, who choose the material that they will process and ignore the rest. A person's brain receives information through all five senses. Among the five senses, the three senses that are eyes, ears and skin, help the most in shaping their learning style. Learning style is a set of characteristics, attitudes and behaviors that define our way of learning. There is a sheer number of learning styles based on a wide range of personal factors and characteristics which can affect an individual's ability to learn. In terms of learning style, there are authors who prefer the term "learning preferences", arguing that most studies are about preferences regarding certain learning environments, for example, place, time, alone or with friends, with what kind of light, with music or while eating. On the one hand teachers through various strategies provide knowledge to students; on the other hand, students accept the information based on their preference or learning style. Teachers are the ones who should adapt the teaching models to students' learning styles. The purpose of this study is to find out through empirical research whether high schools teachers adapt their teaching models to their students' learning styles. Empirical results have shown that teachers have a higher perception in terms of adapting teaching methods to students' learning styles, on the other hand students consider that teachers do not adapt teaching methods to their learning styles. Based on these results, it is recommended that teachers should work harder on adapting teaching methods to students' learning styles.

Keywords: modalities, teaching, learning, student, adaptation, styles.

ÖĞRETİM MODELLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNE UYARLANABİLİRLİĞİNİN ÖNEMİ

Özet

Yapılandırılmış bir eğitim ortamında öğrenme, bilginin edinilmesini ve işlenmesini içeren iki aşamalı bir süreç olarak düşünülebilir. Bekleme adımında, işleyeceği materyali seçen ve gerisini görmezden gelen öğrencilere dış bilgiler ve iç bilgiler sunulur. Bir kişinin beyni, beş duyunun tümü aracılığıyla bilgi alır. Beşinden, üç duyu olan gözler, kulaklar ve cilt, öğrenme stilini şekillendirmede en çok yardımcı oluyor. Öğrenme stili, öğrenme şeklimizi tanımlayan bir dizi özellik, tutum ve davranıştır. Bir bireyin öğrenme yeteneğini etkileyebilecek çok çeşitli kişisel faktörlere ve özelliklere dayanan çok sayıda öğrenme stili modeli vardır. Öğrenme stili ile ilgili olarak, çeşitli yazarlar çoğu çalışmanın belirli öğrenme ortamlarıyla ilgili tercihler hakkında konuştuğunu savunarak "öğrenme tercihleri" terimini tercih ediyor, örneğin, yer, zaman, tek

¹ Higher secondary school, gymnasium Kosova, e:posta: avdylkastrati@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2892-6617

başına veya arkadaşlarla, ne tür bir ışıkla, müzikle veya yemek yerken. Bir yandan öğretmenler çeşitli stratejiler aracılığıyla öğrencilere bilgi sağlarken, öte yandan öğrenciler tercihlerine veya öğrenme tarzlarına göre bilgileri kabul ederler. Öğretmenler, öğretim modellerini öğrencilerin öğrenme stillerine uyarlaması gereken kişilerdir. Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin öğretim modellerini öğrencilerin öğrenme stillerine ne kadar uyarladıklarını deneysel araştırma yoluyla ortaya çıkarmaktır. Ampirik sonuçlar, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve öğrenme stillerini uyarlama konusunda daha yüksek bir algıya sahip olduğunu gösterirken, öğrenciler öğretmenlerin öğretim yöntemlerini öğrenme stillerine uyarlamadığını düşünmektedir. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin öğretim modellerini, öğrenme stillerini uyarlamak için daha çok çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yöntemler, öğretme, öğrenme, öğrenci, uyarlama, stiller.

INTRODUCTION

During the learning process, students process the information they received in different ways; therefore, teachers need to change their teaching methods to ensure that all students learn (Fayombo, 2015). Teachers must choose appropriate teaching strategies in order to achieve the desired learning outcomes (Musai, 2014). Since there are many students in a classroom, they are expected to have differences in the way they learn. Some students like visual learning and some prefer auditory learning. Students' different learning styles will affect the way they learn all subjects. Some students like to listen and talk, others prefer to analyze the text, or learn by using visual aids. However, most students have mixed learning styles (Boneva & Minova, 2012).

Previous research findings suggest that adaption of teaching methods to learning styles will promote the efficiency of learning and education (Fayombo, 2015). Teachers must implement their teaching methods in accordance with students' learning styles. A method of teaching is a description of a learning environment. Descriptions include, curriculum, courses, units, lessons, compilation of instructional materials — textbooks and workbooks, multimedia programs, and computer-aided learning (Joyce & Weil, 2003). Even though many studies on the adaptation of teaching methods to students' learning styles and preferences are questionable, because they contain very little reliable facts and inflated claims, yet, the analysis of learning styles has some benefit (Musai, 2014; Woolfolk, 2011). There are also other studies that question the importance of adapting teaching methods to students' learning styles. However, results in many studies, regarding learning preferences, show that students learn more when they are in their preferred environment (Dunn & Griggs, 2003).

Among other things, successful teaching depends on the teacher's ability to adapt the lesson to each student. This adaptation means that depending on the learning style of each student individually, teachers should be able to provide teaching/learning materials, use different teaching methods and meet students' requirements. Therefore, it is the teachers who have to adapt the teaching methods to students' learning styles and not the other way around. By working on the adaptability of teaching, teachers will facilitate the learning process and achieve high results with their students.

1. LITERATURE REVIEW

Learning is a complex process, where the teacher, teaching material, student motivation and several other aspects interact with one other. There are many things and skills we learn unconsciously or without thinking (Jaleel & Thomas, 2019).

The combination of knowledge, decisions and actions should provide a drive for effective classroom teaching. Effective teachers promote effective learning in a culture of great expectations (Department for Education and Skills, 2004).

The preferred way in which the individual approaches a task or a learning situation, learning / cognition style or approach or strategy, is characterized and explained in several ways based on a variety of theoretical models (Fayombo, 2015).

Learning styles determine how much we are going to learn through those learning styles that we have. There are many learning styles in the educational work, in school, but the most popular are: visual learning style, auditory learning style and kinesthetic learning style. These are only some of the students' learning styles in everyday school practice. The student's learning style is the specific way of organizing learning and memorization, because every person differs in his cognitive style from the others.

1.1. Students' learning styles

People learn in different ways. Some people may better retain knowledge visually, auditory, or through a particular sense (Franzoni & Assar, 2009). Learning styles play an important role in students' lives. When students recognize their learning style, they will be able to integrate it into their learning process (Hawkar, 2014).

The term “learning style” has been widely used in psychology and pedagogy since the 1930s. Various scholars have worked independently on various aspects of learning styles and sometimes it has led to numerous theories on learning styles (Boneva & Mihova, 2012).

Since researchers focused on different aspects of learning styles, it generated a wide range of interpretations and definitions. Claxton and Rolston define the learning style as student's consistent way of responding and using stimuli in the context of learning (Claxton & Rolston, 1978). The definition offered by Della-Dora and Blanchard of a personally preferred way of dealing with information and experiences for learning that crosses content areas put emphasis on information processing (Della-Dora & Blanchard, 1979). David Kolb defines ‘Learning Style’ as: “a result of hereditary equipment, past experience, and the demands of the present environment combining to produce individual orientations that give differential emphasis to the four basic learning modes postulated in experiential learning theory” (Kolb, 1984). A learning style is usually defined as the way a person approaches learning and studying (Musai, 2014; Woolfolk, 2011). Stewart and Felicetti, define learning styles as the educational circumstances under which a student is most likely to learn (Stewart & Felicetti, 1992). A learning style is defined as characteristics, strengths, and preferences in the way people receive and process information (Felder & Silverman 1988). James and Garden define the learning styles as complex ways in

which and under which, students more effectively and productively perceive, process, preserve, and recall what they attempt to learn (James & Gardner, 1995).

Learning style is not a single concept, but consists of related elements, that we call characteristics of the learning style. (Boneva & Minova, 2012). Learning style can be summarized in three characteristics, namely (1) the way information is received, retained, recalled and retrieved; (2) learning style is a set of personal characteristics and qualities that affect students' ability to receive information, to interact and to respond to the learning environment; and (3) learning style is a consistent and stable indicator (Jamulia, 2018). Advocates of learning style assessment argue that optimal instruction requires diagnosing individuals' learning style and adapting the instruction accordingly (Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2009). Thus, learning styles do not deal directly with what students learn, but how they prefer to learn.

Many theorists usually provide an overview of the different models, generally referred to as: VAK-Visual-Auditory-Touchtile/Kinesthetic, but alternatively referred to as: VAP-Visual-Auditory-Physical, VARK-Visual-Auditory-Reading-Kinesthetic or VACT-Visual-Auditory-Kinesthetic-Tactile (Felder, 1996; Felder & Brent, 2005; Fleming, 2003).

Riding and Cheema categorize learning styles according to two basic dimensions that represent the way information is processed and represented: wholist-analytic and verbaliser-imager (Riding & Cheema, 1991).

Most people have a dominant or preferred learning style; however, some people have an equally balanced mix of all three styles and finally no one has a single style or preference (Fayombo, 2015).

According to their model, the strengths and preferences of each individual can be defined in five categories: Environmental, Emotional, Sociological, Physical, And Psychological (Boneva & Minova, 2012).

A thorough examination of the above-mentioned models reveals the variety and complex nature of learning styles making it necessary to implement different types of learning strategies.

1.2. Teaching methods

Teaching is a complex process. The complexity increases as we factorize in students' assessment and achievement; raising standards; diversity of experience and changes in curriculum models and subject specifications (Department for Education and Skills, 2004).

Teaching methods are strategies based on theories of education, psychologists, philosophers and others who are concerned in how individuals learn (Ellis, 1979).

Teaching strategies are elements given to students by teachers to facilitate a deeper understanding of the information, paying a particular attention on designing, programming, processing and teaching content. Teaching strategies should be designed in a way that students are encouraged to observe, analyze, express their opinion, create a hypothesis, enquiring a solution, and ascertain knowledge themselves (Franzoni & Assar, 2009).

Teaching or instructional strategies are techniques that teachers use to help students become independent, strategic learners. These instructing strategies become learning strategies when students independently choose what is appropriate and use them effectively to accomplish their tasks or goals (Alberta Learning, 2002).

Bruce Joyce and Marsha Weil describe a teaching method as a plan or model that can be used to form curricula, design instructional materials, and monitor instructions in the classroom and other settings (Joyce & Weil, 1997).

Teaching methods are actually learning models. As we help students acquire information, ideas, skills, values, ways of thinking, and the means to express themselves, we are also teaching them how to learn (Joyce & Weil, 2003; Joyce & Weil, 1997).

The way teaching is organized has a major impact on students' ability to be educated. Successful teachers are not merely charismatic and persuasive presenters; they rather, engage their students in solid cognitive and social tasks and teach them how to use them productively. For example, even though being a capable and skillful lecturer is highly desirable, it is the learner who makes the teaching a success; successful lecturers teach their students how to retain information. Effective students get the information, ideas and knowledge from their teachers and use the learning resources effectively. Thus, a key role in teaching is to create spirited students.

As a result, teachers have developed “student-centered” pedagogies that has significantly influenced our understanding of learning and teaching (Felder & Brent, 2005; Yoder & Hochevar, 2005).

1.3. Adaptation of methods to learning styles

Adaption of learning styles and teaching strategies and the effect on academic performance still remains a non-conclusive issue, therefore further research is needed. Previous research findings suggest that adaption of teaching and learning styles will promote the effectiveness of learning and education. If both types of styles are consistent, it means that teachers' teaching styles match the students' learning style; otherwise, they would not be sustainable (Liu, 2007).

The preferred learning style is simply very different from the teaching method leaving students unable to engage in classroom instruction. It is part of the teacher to help students explore different learning strategies and find ways to succeed (Boneva, D.&E. Mihova, 2012).

During teaching, teachers should identify students' learning preferences. By knowing the way how students find it easier to receive the information provided by the teacher, teachers can make selections and combinations of teaching strategies and methods. It is known that each student is a personality of their own and there are divergences in the way they learn, so the teachers must work on individualization of teaching.

2. THE PURPOSE OF THE RESEARCH AND RESEARCH QUESTIONS

2.1. The purpose of the research

The purpose of this study is to find out through empirical research whether high schools teachers adapt their teaching methods to students' learning styles.

2.2. Research questions

1. Do teachers adapt teaching methods to the learning styles?
2. What is the perception of students and teachers, regarding the adaptation of teaching methods to learning styles?
3. Is there a correlation between the age of teachers and the adaptation of teaching methods to students' learning styles?

3. RESEARCH METHODOLOGY

3.1. Study model and methods

For the study of this subject we have used the representative model, surveying 261 students and 137 high school teachers. In representative studies, the number of cases surveyed can vary from a small number of people up to thousands of people (Matthews, B. and L. Ross, 2010). These studies can be quantitative and qualitative. In this study we have used the quantitative research methods.

3.2. Participants

In this research are involved 398 participants, 105 participants are from Prishtina municipality, 93 are from Prizren municipality, 72 are from Gjilan municipality, 39 are from Gjakova municipality, 36 are from Malisheva municipality, 25 from Suhareka municipality, 18 are from Shtime municipality and 10 are from Dragash municipality. In this research have participated 261 students and 137 teachers, 176 students and 55 teachers are of gymnasium, 85 students and 38 teachers are of professional schools and 44 teachers work in combined schools. Among these participants, 127 students and 50 teachers are males, whereas 134 students and 87 teachers are females, 18 teachers are up to 30 years old, 67 are 30-40 years old, 20 are 41-50 years old, 25 are 51-60 years old and 7 teachers are over 60 years old, 5 teachers have completed 3-year bachelor studies, 49 have completed 4-year bachelor studies, 81 have completed master studies and 2 teachers have completed other level of studies, unspecified level, 22 teachers have up to 5 years of work experience in education, 64 of them have 6-15 years of work experience, 27 have 16-25 years of work experience, 16 teachers have 26-35 years of work experience and 8 teachers have over 35 years of work experience.

3.3. Research instruments

Two questionnaires haven been carried out for the purpose of this research. Students' questionnaire consists of three parts. The first part contains students' data, the second part contains 16 variables for students' learning, and the third part contains 13 variables for teaching.

Teachers' questionnaire consists of two parts. The first part contains teachers' general data, and the second part contains 14 variables for teaching. The questionnaires are the Likert scale, in five points: (1) Strongly disagree; (2) Disagree; (3) Neither agree nor disagree; (4) Agree; (5) Strongly agree, whereas students' instrument, in the third part are the following scales: 1. Almost never, 2. Rarely, 3. Occasionally, 4. Often, 5. Very often.

3.3.1. Students' instrument reliability results

Based on the results, in Alpha Chronach's model, it is observed that the predicted value of the instrument reliability is 0.846, while the reliability value is 0.845, also according to the parallel model, the predicted value is 0.846, while the realized value is 0.845. These two values are the same as each other and indicate that the meter is reliable.

Based on these results, we can say that the reliability of the instrument used is high and the research instrument meets the criteria for use.

Table. 2.1. The reliability of students' instrument according to the Alpha Chronach's model

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.845	.846	30

Table 2.2. The reliability of students' instrument according to the parallel model

Reliability Statistics	
Common Variance	1.315
True Variance	.202
Error Variance	1.114
Common Inter-Item Correlation	.153
Reliability of Scale	.845
Reliability of Scale (Unbiased)	.846

3.3.2. Teachers' instrument reliability results

Based on the results, in Alpha Chronach's model, it is observed that the predicted value of the instrument reliability is 0.782, while the reliability value is 0.771, also according to the parallel model, the predicted value is 0.775, while the realized value is 0.771.

Based on these results, we can conclude that the reliability of the instrument is high and the research instrument meets the criteria for use.

Table 2.3. The reliability of teachers' instrument according to the Alpha Chronach's model

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.782	.771	14

Table 2.4. The reliability of teachers' instrument according to the parallel model

Reliability Statistics	
Common Variance	1.204
True Variance	.248
Error Variance	.956
Common Inter-Item Correlation	.206
Reliability of Scale	.771
Reliability of Scale (Unbiased)	.775

3.4. Methods of statistical data analysis

Quantitative research data were analyzed through the statistical package for social sciences (SPSS), while qualitative research data were presented in a short form of participants' attitudes. To test the internal consistency of the instrument we used the Alpha Cronbach and Parallel model, taking the value above 0.7 as the value that proves whether the questionnaire has internal consistency or not. The closer the Cronbach's alpha coefficient is to 1.00 the greater is the internal consistency of the items in the scale. Alpha coefficients above 0.70 are considered acceptable (George&Mallery, 2003). According to Hulin and his collaborators, A general accepted rule is

that I of 0.6-0.7 indicates an acceptable level of reliability, and 0.8 or greater a very good level. However, values higher than 0.95 are not necessarily good, since they might be an indication of redundancy (Hulin, Netemeyer, and Cudeck, 2001).

The level of statistical significance 0.05 was set for the evaluation of the results of all statistical tests.

The ANOVA One Way Test was used to compare the average age of teachers and the adaption of teaching methods to learning styles. The T-Test of dependent variables was used to test whether teaching methods were adapted to students' learning styles.

The Mann Whitney U test was used to test the perception of teachers and students, regarding the adaptation of teaching methods to learning styles.

4. RESEARCH RESULTS

4.1. Hypotheses results

Hypotheses 1:

Alternative Hypotheses (AH): There is statistically a significant difference between students' learning style and methods applied by teachers

Hypotheses zero (HO): There is no statistically significant difference between students' learning style and methods applied by teachers

Hypotheses 1.1:

Alternative Hypotheses (AH): There is statistically a significant difference between the students' visual style and the adaption of visual method by teachers

Hypotheses zero (HO): There are no statistically significant differences between learning visual style and teaching visual method

To test this hypothesis, we took into account students' statements about their styles, and their answers were grouped into a set, nominated: Visual style, and then the results obtained from students and teachers regarding the method provided by teachers were formed the set nominated: Visual method. These two sets were compared in order to find out whether there are any differences. Empirical results show that the average of students' visual style is 19.29, and the average of teachers' visual method is 15.13, $t = 19.149$, sig (2 tailed) in the 95% confidence interval is less than 0.05, $p = 0.000 < 0.05$. In this case, referring to the results, we can say that there are statistically significant differences between students' visual style and the adaptation of this style to the teaching visual method. Since the results show that there are differences, then we can conclude that teachers do not adapt their teaching method to students' visual learning style.

Table 4.1. Adapting the teaching method to the visual style

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Visual style	19.29	261	3.399	.210
	Visual method	15.13	261	2.815	.174

Paired Samples Test								
Pair 1	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Visual style - Visual method	4.165	3.514	.217	3.736	4.593	19.149	260	.000

Hypotheses 1.2:

Alternative Hypotheses (AH): There is statistically a significant difference between students' auditory learning style and auditory teaching method

Hypotheses zero (HO): There are no statistically significant differences between auditory learning style and auditory teaching method

The average of the results about students' auditory learning style is 17.91, and the average of the results about teaching auditory method is 15.71, $t = 9,567$, sig (2-tailed), greater than 0.05 ($p = 0.000$). These results show that there are statistically significant differences between students' auditory learning style and auditory teaching method. Teachers do not adapt the auditory learning style to auditory teaching method.

Table 4.2. Adapting the teaching method to the aural style

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Aural style	17.91	261	3.396	.210
	Aural meethod	15.71	261	2.602	.161

Paired Samples Test								
Pair 1	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Aural style – Aural method	2.203	3.720	.230	1.750	2.656	9.567	260	.000

Hypotheses 1.3:

Alternative Hypotheses (AH): There is statistically a significant difference between students' kinesthetic style and the support of this style by the teaching method

Hypotheses zero (HO): There are no statistically significant differences between kinesthetic learning style and kinesthetic teaching method

The average of the results of students' kinesthetic style is 18.99, and the average of the results of kinesthetic teaching method is 13.8, $t = 21.301$, $p = 0.000 < 0.05$.

The results show that there are statistically significant differences between kinesthetic learning style and kinesthetic teaching method. Thus, teachers do not adapt the teaching method to students' learning style. Empirical results show that teachers do not adapt their teaching method to students' learning style, so we can conclude that the alternative hypothesis is supported.

Table 4.3. Adaptation of the teaching model to the kinesthetic style

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	kinesthetic style	18.99	261	3.541	.219
	kinesthetic method	13.80	261	3.159	.196

Paired Samples Test								
Pair 1	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
kinesthetic style - kinesthetic method	5.195	3.940	.244	4.715	5.676	21.301	260	.000

Hypotheses 2:

Alternative Hypotheses (AH): Teachers have a higher perception than students about the adaption of teaching methods to learning styles

Hypotheses zero (HO): There are no differences between students and teachers in the perception of teaching methods and learning styles

Teachers have a higher perception about the adaption of teaching methods to learning styles, for the average of the results is 226.84, and students consider that teachers do not adapt the teaching methods to their learning styles, since the average of the results is 185.15, $U = 14133.500$, $Z = -3.697$, $p = 0.000 < 0.05$. Empirical results show that teachers have a higher perception than students about adaption of teaching methods to learning styles. The difference in results is statistically significant for the 0.05 level. Based on these results, we can conclude that the alternative hypothesis is supported.

Table 4.4. Perception of teachers and students about the adaptation of teaching methods to learning styles

Ranks				
	Category	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teachers adapt teaching methods to students' learning styles	Students	261	185.15	48324.50
	Teachers	137	226.84	31076.50
	Total	398		

Test Statistics^a	
Teachers adapt teaching methods to students' learning styles	
Mann-Whitney U	14133.500
Wilcoxon W	48324.500
Z	-3.697
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Category

Hypotheses 3:

Alternative Hypotheses (AH): Younger teachers are more attentive about adaption of teaching methods to students' learning styles.

Hypotheses zero (H0): There is no correlation between age and adaptation of teaching methods to students' learning styles.

Empirical results show that teachers up to 30 years old, have a higher perception about the adaption of teaching methods to learning styles $M = 4.78$, teachers from 30 to 40 years old $M = 4.51$, teachers from 51 to 60 years old $M = 4.32$, teachers from 41 to 50 years old $M = 4.2$, while teachers over 60 years old have the lowest average, with an average of 3, value of $F = 6.563$, $p = 0.000 < 0.05$. Empirical results show that there is statistically a significant difference between teachers about the adaption of teaching methods to learning styles, and younger teachers, those up to 30 years old, are the ones who best adapt teaching methods to learning styles.

Table 4.5. The influence of age on the adaptation of teaching methods to students' learning styles.

Descriptives								
Teachers adapt teaching methods to students' learning styles								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
Up to 30	18	4.78	.428	.101	4.57	4.99	4	5
30-40	67	4.51	.746	.091	4.33	4.69	2	5
41-50	20	4.20	1.005	.225	3.73	4.67	2	5
51-60	25	4.32	.802	.160	3.99	4.65	3	5
over 60	7	3.00	1.633	.617	1.49	4.51	1	5
Total	137	4.39	.893	.076	4.24	4.54	1	5

ANOVA					
Teachers adapt teaching methods to students' learning styles					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	17.999	4	4.500	6.563	.000
Within Groups	90.497	132	.686		
Total	108.496	136			

5. CONCLUSION

Comparing the results of students' learning styles and methods provided by teachers, it is noticed that there are differences between teachers and students' averages.

To test whether the teaching methods are adapted to learning styles we used the test of two dependent samples. This testing showed whether teachers adapt their teaching methods or not. To test the first hypothesis, we compared three learning styles: visual style, auditory style and kinesthetic style with teaching methods, related to these styles. From the testing of these hypotheses, it was found that teachers do not adapt teaching methods to learning styles. The differences between teaching methods and learning styles were statistically significant, and in this case the first hypothesis was supported.

Regarding the issues that teachers need to address, they usually have a higher perception than students. Concerning the perception of teachers and students, about the adaptation of teaching methods to students' learning styles, there are statistically significant differences between the students' perception and teachers' perception. The average of teachers results show a higher perception about the adaptation of teaching methods to learning styles, 226.84, whereas students consider that teachers do not adapt teaching methods to their learning styles, since the average of the results is 185.15. Based on these results, we can conclude that teachers do not adapt teaching methods to students' learning styles.

Empirical results show that younger teachers have a greater commitment to adapting teaching methods to learning styles. These results show that teachers up to 30 years old have a higher average than other teachers, $M = 4.78$, whereas teachers over 60 years old have the lowest average, with an average of 3.00. Since the differences are statistically significant for the level 0.05, we can conclude that the alternative hypothesis is supported, that younger teachers are more committed to adapting teaching methods to students' learning styles.

Based on the empirical results, it was found that not all teachers adapt their teaching methods to students' learning styles, we recommend that teachers should be more careful in identifying their students' learning styles and make efforts to adapt teaching methods to these styles. Only by adapting teaching methods to learning styles we can hope for results.

BIBLIOGRAPHY

- Awla, H. A. (2014). Learning Styles and Their Relation to Teaching Styles. *International Journal of Language and Linguistics.*, 241-245.
- Boneva, D.&E. Mihova. (2012). Learning Styles and Learning Preferences, Dyslexia Association–Bulgaria as part of an EU funded project, Dyslan, Grant Agreement Number 2011- 5070/001-001. *DYSLANG*, 2-32.
- Claxton, C. S., & Ralston, Y. (1978). Learning styles: Their impact on teaching and administration. . *American Association for Higher Education*, 1.
- Della-Dora, D. & Blanchard, L. J.). (1979). Moving Toward Self Directed Learning. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 22.
- Dunn, R. & Griggs, S. (2003). Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-Style Model Research: Who, What, When, Where, and So What? *St. John's University*.
- Ellis, S. S. (1997). Models of reaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 274-277.
- Fayombo, G. (2015). Learning Styles, Teaching Strategies and Academic Achievement among some Psychology Undergraduates in Barbados . *Caribbean Educational Research Journal*, 46-61.

- Felder, M., Richard & Linda K. Silverman. (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. . *Engr. Education*, 674–681.
- Felder, R. (1996). Matters of Style. 18-23. *ASEE Prism*, 18-23.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 57-72.
- Fleming, N. D. (2006). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. New Zealand: Christchurch, N.Z. : N.D. Fleming.
- Franzoni, A. L., & Assar, S. (2009). Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media. *Educational Technology & Society*, 15–29.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston : MA: Allyn & Bacon.
- Hulin, C., Netemeyer, R., and Cudeck, R. (2001). Can a Reliability Coefficient Be Too High? *Journal of Consumer Psychology*, 55-58.
- James, W. B., and Gardner, D. L. . (1995). Learning Styles: Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* , 19-32.
- Jamulia, J. (2018). Identifying students learning style preferences at iain ternate, . *International Journal of Education* , 121-129.
- Joyce, B. & M. Weil. (2003). *Models of teaching (fifth edition)*. New Delhi: Published by Asoke K. Ghosh.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Liu, Y. G. (2007). The impact of the match of teaching and learning styles on the non-English majors' achievement. *Educational Development*, 27-30.
- Magulod, C. G. (2019). Learning styles, study habits and academic performance of filipino university students in applied science courses: implications for instruction. *Journal of Technology and Science Education*, 184-198.
- Musai, B. (2014). *Metodologji e mësimdhënies, Arti dhe shkenca për të përgatitur nxënës të suksesshëm (botimi i dytë)*. Tiranë: CDE.
- Pashler, H., M. McDaniel, D. Rohrer, and R. Bjork. (2009). Learning Styles, Concepts and Evidence. *Psychological science in the public interest*, 105-119.
- Riding, R. J., & Cheema. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. . *Educational Psychology*, 193 - 215.
- Schunk, H. D. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective (Sixth Edition)*, earson Education. Boston: publishing as Allyn & Bacon.
- Stewart, K. L. and Felicetti, L. A. . (1992). Learning styles of marketing majors. . *Educational Research Quarterly*, 15-23.

- Thomas, Dr. Sajna Jaleel&Dr. Anne Mary. (2019). *Learning Styles - Theories and Implications for Teaching Learning*. SAN JOSE-USA: Horizon Research Publishing.
- Woolfolk, A. (2011). *Psikoloji Edukimi (botimi i njëmbëdhjetë)*. Tiranë: CDE.
- Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examinations. *Teaching of Psychology*, 91-95.

İSTANBUL HİPODROMU'NDAKİ (ATMEYDANI) OBELİSK'İN (DİKİLİTAŞ) KAİDESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Feride İmrana ALTUN¹

Özet

İstanbul'da bugün Sultanahmet'e bulunan Atmeydanı'nda, Doğu Roma döneminde Hipodrom yer alıyordu. Hipodrom, Roma toplumu için önemli bir sosyal yaşam alanıydı. Farklı renkteki takımlar, birbirleriyle kıyasıya yarışıyorlardı. Bu yarışları, imparator ailesi özel locada yani *kathismadan* izliyorlardı. Soylular ve halk kendilerine ait bölümde yarışları takip edebiliyorlardı. Hipodromun *spinasında* Obelisk (Dikilitaş), Burmalı Sütun (Yılanlı Sütun) ve Örmeye Sütun bulunuyordu. Makale kapsamında tanıtılmaya çalışılan Obelisk (Dikilitaş), Mısır Firavunu III. Thutmosis 'in (MÖ 15. yüzyıl) Karnak'taki Amon-Ra Tapınağına dikilmiştir. Obelisk, Karnak'tan alınarak, İmparator Konstantinos'un emriyle İskenderiye'ye gönderilmiştir. İmparator Iuliana Apostata, 361-362 yıllarında obeliskin İstanbul'a gönderilmesini istemiş, sonrasında I. Theodosios döneminde Vali Proklos'un yardımıyla Hipodromun spinasına dikilmiştir. Obelisk (Dikilitaş) dikdörtgen bir kaidenin üzerinde yükselmektedir. Kaidenin her yüzeyinde imparator I. Theodosios, oğulları Arkadios, Honorios ve Batı Roma İmparatoru II. Valentinianus' la birlikte yarışları izlerken gösterilmiştir. Çalışma kapsamında sadece Obelisk 'in (Dikilitaş) üzerinde durularak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İstanbul, Atmeydanı, Hipodrom, Obelisk (Dikilitaş), I. Theodosios

AN EVALUATION ON THE BASE OF OBELISK (DİKİLİTAŞ) IN ISTANBUL HIPPODROME (ATMEYDANI)

Abstract

In Atmeydanı, which is located today in Sultanahmet in Istanbul, the Hippodrome was located in the Eastern Roman period. Hippodrome was an important social life for Roman society. Teams of different colors were competing fiercely with each other. The emperor's were watching these races with his family in a private lodge (know as *kathisma*). The nobles and the public could follow the competing in their own section. The spin of the hippodrome had obelisk (Dikilitaş), Twisted Column (Yılanlı Sütun) and a Knitted Column. The Obelisk (Dikilitaş), which is tried to introduced within the scope of this article, is the Egyptian Pharaoh III. Thutmosis (15th century BC) was erected in the Amon-Ra Temple in Karnak. The Obelisk (Dikilitaş) was taken from Karnak and send to Alexandria on the orders of the emperor Constantine. Emperor Iuliana Apostata asked to sent to Istanbul in the years 361-362, and then, during the reign of Theodosios I, with the help of the Governor Proklos, it was erected on the spin of the Hippodrome. On every surface of the pedestal, the emperor Theodosius I is shown watching races with his sons Arkadius, Honorios and Western Roman Emperor Valentinianus. Within the scope of the study, only base of Obelisk (Dikilitaş) is emphasized and introduced.

Keywords: İstanbul, Atmeydanı, Hippodrome, Obelisk (Dikilitaş), Theodosios I

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü Batı ve Çağdaş Sanat Tarihi ABD, e: posta: faltun@bandirma.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2709-6033

GİRİŞ

İstanbul'da Sultanahmet'e bulunan Atmeydanı'nda, Doğu Roma döneminde Hipodrom yer alıyordu. Hipodromun kentin sosyal yaşamında önemli bir rolü vardı. Halkın büyük ilgi gösterdiği araba yarışları burada yapılıyordu. Hipodromda Mavi, Yeşil, Kırmızı ve Beyaz renkteki takımlar birbirleriyle yarışıyorlardı. Ayrıca kimi İmparatorluk törenleri burada yapılırdı. Örneğin, tahta çıkacak olan imparator kalkan üzerinde havaya kaldırılırdı (Altun, 2015: 120).

Yarışçılar arasında en ünlü olanı I. Anastasios (MS 491-518) zamanında yaşamış Yeşillerin sürücüsü Porphyrius'tur. Porphyrius'un heykelleri yapılmış ve hipodroma dikilmiştir. Günümüzde İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde bu ünlü yarışçının iki heykeline ait kaideler görülebilmektedir. 532 yılındaki Nika Ayaklanması, İmparator Iustinianos'un (MS 527-565) komutanlarından Belisarius tarafından burada bastırılmış ve yaklaşık otuz iki bin kişi bu ayaklanmada öldürülmüştür.

Hipodromun spinasında Obelisk (Dikilitaş), Burmalı Sütun (Yılanlı Sütun) ve Örme Sütun bulunmakta ve bugün orijinal yerlerinde durmaktadır. Makale kapsamında sadece Obelisk'in (Dikilitaş) kaidesi üzerinde durulup sanat tarihi içinde bir değerlendirme yapılacaktır. Çalışmamızda hipodromun yapılışı, *spinasındaki* eserlere kısaca değindikten sonra Obelisk'in (Dikilitaş) üzerinde yükseldiği kaidesi detaylı bir şekilde anlatılacaktır. MS 390 yılına tarihlenen bu eseri daha iyi kavraya bilmek için Geç Roma Döneminin siyasal hayatına da bakmak gerekmektedir.

Geç Roma Döneminin Siyasal Hayatı

Geç Roma Döneminin siyasal hayatına bakıldığında, imparator Diokletianus'un tahta çıkışından I. Theodosios'un ölümüne kadar (284-395) Roma İmparatorluğu, içerideki rakiplerle mücadele eden, aynı zamanda İmparatorluğunun sınırlarını düşmanlara karşı savunan İmparatorlar tarafından yönetilmiştir (Mitchell, 2016: 77).

İmparator Marcus Aurelius Carus (MS 282-284) ölümünden sonra, Bithynia'nın merkezi Nicomedia'da (İzmit) askeri konseyi kendi aralarında Diokletianus'u 20 Kasım 284 'de Augustus olarak seçmişlerdi (Gregory, 2008: 42; Mitchell, 2016: 70).

Diokletianus (284-305), tahta geçtikten sonra, iktidarını istikrarlı hale getirmek için imparatorluğu Dörtlü İdare, Tetraşi (Tetrarchia) sistemi ile yönetmeye karar verdi. Diokletianus, daha önce de bilinen, müşterek hükümdarlık sistemine dayanarak, iki Augustus ve iki Sezardan oluşan dört başlı bir hükümdarlık sistemini uyguladı. Augustuslardan biri devletin doğu, diğeri batı yarısını yönetecekti (Ostrogorsky, 2011: 31). Augustusların istifalarından sonra Sezarlar bunların yerini alacak, yeni bir çift Sezarın seçilmesiyle Tetrachia'nın devamını sağlayacaktı.

Diokletianus, doğunun Sezarı olarak Galerius'u atadı. Batının Augustusu Maximianus, Sezarı ise Konstantinos Khlorus oldu. Her bir imparator, devletin bir bölümünden sorumluydu. Konstantinos Kuzeybatıda (Galya ve Britanya), Maximianus İtalya ve Kuzey Afrika'da, Diokletianus Balkanlar ve Anadolu'da, Galerius ise Doğuda etkiliydi (Gregory, 2008: 43).

Diokletianus, 305 yılında ilk tetrarchiyı sonlandırdı. O ve Maximianus görevlerinden ayrıldılar. Onların yerine Sezarları Galerius ve Konstantios Khlorus Augustus oldular. Boşalan Sezarlar için Maximinus Daia ve Severus seçilmişti.

Konstantios Khlorus, 25 Temmuz 306'da aniden ölünce, askeri birlikler, oğlu Konstantinos'u Augustos ilan ettiler. Galerius anlaşmaya giderek Konstantinos Sezar, Severus ise Augustus ilan edildi. Ne var ki, Roma'da Maximianus'un oğlu Maxentius Sezar ilan edilmişti. Severus, 307 yılında öldü. Galerius, 308 yılında Batının Augustu olarak Licinius tayin edilmesini sağladı. Doğunun Sezarı, Maximinus Daia, Batının Sezarı ise Konstantinos olacaktı (Gregory, 2008: 55-57; Mitchell, 2016: 89).

311'de Galerius ölünce, Tetrarchia arasındaki iş birliği tamamen ortadan kalktı. Maximinus Daia, Galerius'un topraklarına göz koydu. Licinius tarafından engellendi. Maximinus Daia, Maxentius ile bir ortaklık kurarken, Licinius ve Konstantinos onların karşısında durdular (Gregory, 2008: 57).

Konstantinos, 312 yılında Maxentius'a karşı Milvian Köprüsü² Savaşında başarı kazandı. 313 yılında Konstantinos ve Licinius Milano'da iki imparator olarak buluştu. Milano Fermanını yayınlarak herkese dini tolerans sözü vererek, Hristiyan kilisesine hareket özgürlüğü tanımış oluyordu (Gregory, 2008: 59).

324'te Konstantinos Licinius'u yenerek, bölünmemiş Roma İmparatorluğunun hükümdarı oldu. Yaklaşık on üç yıl sonra 337 yılında Nikomedia'da (İzmit) öldü. Konstantinos'un ölümünden sonra oğulların hükümdarlığı dönemi yaşanmıştır. II. Konstantinos (337-340), Konstans (337-350), II. Konstantius (337-361) (Gregory, 2008: 75-78; Koch, 2008; Mitchell, 2016: 99, 103-109).

361-363 yılları arasında hüküm süren Roma İmparatoru Iulianus Apostata (Dönek) pagan dinine sahip çıkarak, Hristiyanlığa ve ona inanlara karşı savaşmıştır (Mitchell, 2016: 109-118). Iulianus'un ölümünden sonra askerler Nikaeia'da (İzmit) kumandan Flavius Valentinianus'u (I. Valentinianus) imparator ilan ettiler, İmparator, kardeşi Valens'i yardımcı imparator olarak seçti. I. Valentinianus Trakya'da Gotlarla savaştı. 371 yılında İran sınırına yöneldi ancak, 375 yılında inme sonucunda hayatını kaybetti (Gregory, 2008: 86; Ostrogorsky, 2011: 48; Mitchell, 2016: 118-126). İmparatorluğun batısını oğulları Gratianus ve II. Valentinianus'a bıraktı. 377 yılında Gotlar ayaklanarak Trakya'daki Roma topraklarını yağmaladılar. Valens, 378 yılında Gotlarla yaptığı Hadrianopolis (Edirne) Savaşında yenilerek öldü. Bu savaştan sonra Gratianus tek başına imparator oldu. Ancak imparatorluğu tek başına yönetemeyeceğini düşünerek general I. Theodosios'u 379'da eş imparator ilan etti. I. Theodosios, 3 Ekim 382 yılında Gotlarla anlaşma yaptı. Antlaşmaya göre, Gotlar, orduda görev alma karşılığında Roma topraklarına yerleşebileceklerdi. Bu dönemde doğuda Sasanilerle barış yapıldı (Gregory ve Cutler, 1991: 2050-2051; Gregory, 2008: 92). 383 'de İspanyol subay Magnus Maximus'un önderliğinde çıkan isyan sonucunda Gratianus öldürüldü. II. Valentinianus hala imparatordu. I. Theodosios Magnus Maximus'a karşı onu korumaya aldı. Magnus Maximus İtalya'ya II. Valentinianus'a ait bölgeye

² Milvian Köprüsü; Tiber ırmağı üzerindeki köprü, Roma'ya 3 km uzaklıktadır (Gregory ve Cutler, 1991: 1375).

saldırınca I. Theodosios 388 yılında onu yendi. II. Valentinianus' un kız kardeşi Galla ile evlendi (ikinci eşi). Böylelikle tüm Roma'nın hâkimi olmuştu (Gregory, 2008:95; Mitchell, 2016: 127-134). I.Theodosios 391 yılında İtalya'dan Konstantinopolis'e döndü. II. Valentinianus'un Maximus'u yenmesinde yardımcı olan Arbagastus'un himayesine verdi. Ancak bir zaman sonra II. Valentinianus öldü. Eugenius imparator ilan edildi. 394 yılında Büyük Theodosios onlarla yaptığı savaşı kazandı (Mitchell, 2016:132 -133).

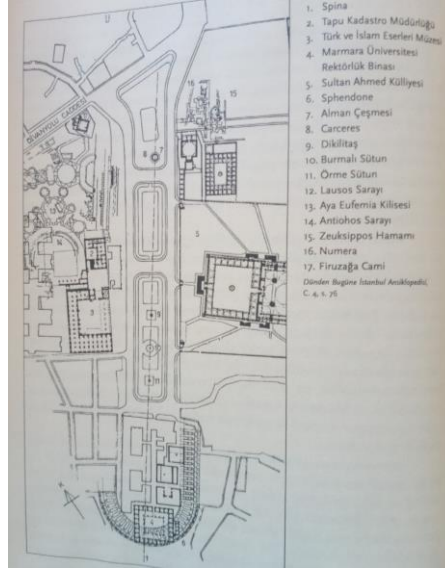
Büyük Theodosios inançlı bir Hristiyan'dı. 380 yılında Hristiyanların, Roma ve İskenderiye piskoposlarının öğretilerini izlemelerini çıkarttığı bir yasayla destekledi. 381'de Konstantinopolis Konsilini topladı. Doğudaki Aryanizm³ tartışmalarına son verdi. Hristiyanlığı destekledi ve devlet işlerinde Hristiyanlara görev verdi. 391'de pagan kültürünü yasakladı. Hristiyanlık, devletin resmi dini oldu (Koch, 2008: 9). Paganizme karşı yapılan resmi düzenlemeler, 438 yılında II. Theodosios tarafından *Codex Theodosianus* olarak derlendi (Ostrogorsky, 2011: 50).

Büyük Theodosios, 395 yılında Milano'da öldü. Roma İmparatorluğunu ilk karısı Aelia Flaccia'dan olma oğulları arasında paylaştırdı. Doğu Roma'yı oğlu Arkadios'a, Batı Roma'yı oğlu Honorios'a bırakmıştır (Ostrogorsky, 2011: 50; Gregory, Mitchell, 2016: 134).

Konstantinopolis'teki (İstanbul) Sosyal Yapılardan Biri Hipodrom ve Obelisk

Bugün Sultanahmet Meydanı ya da Atmeydanı olarak bilinen yerde Doğu Roma çağında hipodrom bulunuyordu. Hipodromun ilk yapım evresi Roma İmparatoru Septimus Severus dönemine (193-121) tarihlenir. Ancak bu ilk inşaat yarım kalmıştır. Büyük Konstantinos (306-337) hipodromu tamamlayarak başkent ile aynı gün 11 Mayıs 330 yılında açmıştır (Altun, 2015: 120). Hipodromun bir ucu düz diğer ucu ise yarım daire biten iki yan kanadı uzun tutulmuş ve U harfli şeklinde konumlanmıştı (Resim 1.). Büyük Saray'ın paralelinde, Augusteion Meydanına Zeuksippos Hamamlarına komşudur. Şehrin, Roma'ya giden ana caddesi Via Egnatia'nın başlangıcı Mese Yoluna bakmaktadır. Sonrasında kuzey kanadına inşa edilmiştir. Hipodrom 118, 5 x 370 ölçülerine sahipti (Sinanlar, 2005: 10-15, Resim1.). Toplam 60-100 bin kişiyi alabiliyordu. Halk için toplumsal buluşma, siyaset ve eğlence alanıydı (Kuban, 2017:85).

³ Arius (250-336) İskenderiye kilisesinin diyakonudur. Arius, çağdaşları içinde sapkınlık olarak görülen dini doktrin üretti. Bu öğretiye göre, Tanrı'nın insan haline gelebileceğine kabul etmiyordu: İsa'nın ölümsüz ve babayla eşit olmadığını benimsedi. 320 yılında İskenderiye Piskoposu tarafından aforoz edildi. 325'teki Nikeia (İznik) Konsilinde mahkûm edilip sürgüne gönderildi (Haldon, 2017: 80).

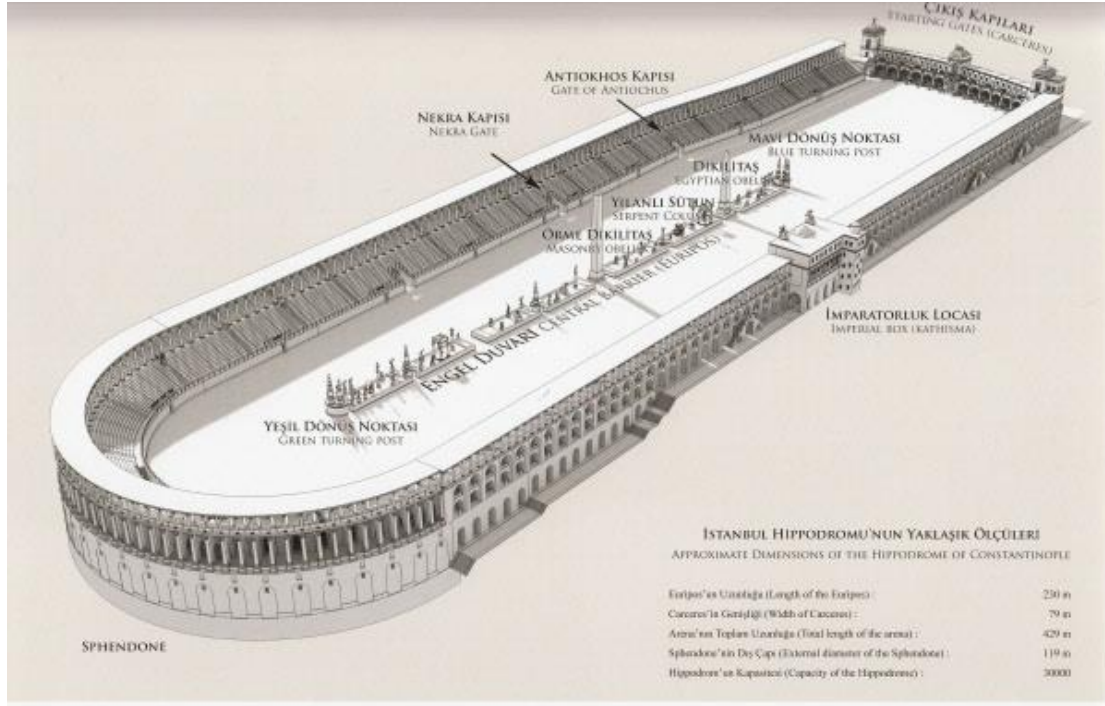


Resim 1. Hipodrom ve Çevresi (Sinanlar, 2005:10, Resim 1.)

Hipodromda farklı gruptaki yarışçılar birbirleri ile mücadele ediyorlardı. Yarışlarda dört renk sistemi uygulanıyordu. Renklerin tercih edilmesinin başlıca nedeni izleyicinin tuttuğu takımı daha rahat takip edebilmesiydi. İlk önceleri *Veneti* (Maviler), *Albus* (Beyazlar), *Parasini* (Yeşiller) ve *Russi* (Kırmızılar) olarak yarışıyorlardı (Roueché, 2010:51). Bir zaman sonra, Beyazlar, Mavilere ve Kırmızılar da Yeşillere katıldılar. Yarışların yapılacağı gün *velum* adı verilen büyük bir bayrak dikilerek yarış ilan edilirdi. Bir gün önce takımlar yerlerini belirlemek için kura çekerlerdi. Yarış bir alay ile başlardı. Soylular ve İmparator yerine oturunca yarışlar başlardı (Roueché, 2010:52). Yarışçılar Zodyak'ın on iki burcunu simgeleyen on iki kapısının gerisinde yerlerini alıyorlardı (Resim 2.). Arabalar *carcerese* döndüğünde ilk yarış başlıyordu. İmparator bazen kendisi *kathismadan mappayı* (beyaz mendil) sallayarak, bazen de görevlendirdiği memura (sonradan bu memura *mapparos* denilmeye başlandı) başıyla emir verdikten sonra bu kişi beyaz bir mendili yere bıraktığında yarışlar başlıyordu. MS 4.-7. yüzyıla kadar oyunlar bu şekilde başlatıldı, 10.yüzyıldan itibaren *mapparos* kollarını kaldırarak işaret verdi (Roueché, 2010:52; Auzépy, 2011:65). Yarışlar toplam yedi turdan oluşuyordu. *Carceres*den başlayan yarışlarda sürücüler önce ortadaki *spinanın* batısından başlayarak bitiş noktasında yer alan *meta*⁴dan yedi tur döndükten sonra *kathismanın* önüne gelerek yarış sonlandırmaktaydı. Araba yarışları sonucunda yarışı kazanan sürücülere gümüş ve altın yapraklarla yapılmış taçlar veriliyordu (Altun, 2015:120). *Kathismanın Sphendone* yakın güney (sol) kanadı Yeşiller, kuzey (sağ) kanadı Mavilerin liderleri yani *demotai*⁵lara ayrılmıştı (Sinanlar, 2005: 27; Auzépy, 2011:60).

⁴ *Meta*: Antik circus ya da hipodromlarda spina denilen setin her iki ucunda yer alan, kısa sütunlar şeklindeki hudut işaretlerine verilen isimdir. Yarış arabaları bunların etrafında dönerlerdi (Saltuk, 1993: 118).

⁵ *Demoi* (halklar), *demotai* şehirli halktan olan takım liderleri, surları onarmak için gibi birtakım görevleri bulunuyordu. İmparatorun karşısında oyunları izleme hakları vardı (Auzépy, 2011:60).



Resim 2. Konstantinopolis (İstanbul) Hipodrom'un Önemli Yapılarını Anıtlarını ve İstatistik Verileri Gösteren Rekonstrüksiyon (Pitarakis, 2010: 25, şek. 13. Çizim Tayfun Öner)

Hipodromun ana girişi kuzeydoğudaki kapıdan sağlanıyordu. Hipodrom, üç bölümden oluşuyordu. Bunlar:

Spina: Kuzeydoğu-güneybatı yönünde yarış alanını ikiye ayıran settir.

Carceres: Spinanın kuzeyinde yarış arabalarının giriş yeridir. Günümüzde Alman Çeşmesi'nin olduğu alandır.

Sphendone: Güneyde yırtıcı hayvanların kafesleriyle gladyatör koğuşlarının bulunduğu alandır (Resim 1). *Sphendone* zeminin altındaki katlarda çeşitli işler için kullanılan odalar vardı (Altun, 2015: 121).

Hipodromun *spinasında* yer alan Obelisk (Dikilitaş), Burmalı Sütun (Yılanlı Sütun) ve Örgü Sütun bugün orijinal yerlerinde durmaktadır. Ayrıca *spinada* günümüze ulaşmamış eserler de yer alıyordu. Büyük Konstantinos zamanında Romulus ve Remus'u emziren dişi kurdun ve Âdem ile Havva'nın heykelleri, II. Theodosios döneminde *khatismanın* önünde Khios'dan getirilmiş yıldızlı bronzdan yapılmış *Quattrica* (dörtlü at) heykeli bulunuyordu (Altun, 2015: 121).

Konstantinopolis (İstanbul) hipodromunda düzenlenen yarışları, kadın, erkek, aristokrat ve köleler dahil herkes seyredebiliyordu. Her seyirci önce bilet aldıktan sonra tuttuğu takımın tribününde yarışları seyredebilmekteydi. İmparator ve ailesi, saray maiyeti, askeri liderler, kilise temsilcileri ve şehrin önde gelenleri yarışmaları Büyük Saraya da geçişi olan *kathismada*

seyretmekteydi. Hipodromda *sphedone* yakın güney yanında Yeşiller, kuzey kanadında ise Maviler yer almaktaydı (Sinanlar, 2005: 27).

Obelisk (Dikilitaş) ve Kaidesi

Hipodrom, Büyük Sarayın kuzeybatı duvarına bitişikti ve saray ile bir arada yer alıyorlardı. İmparatorun yarışları izlediği *kathisma*, sarayın bir uzantısı olarak hipodroma açılmaktaydı (Resim 2.). *Kathisma*, mimari olarak iki katlı bir yapıydı, altında ve üstünde odaları bulunmaktaydı (Altun, 2015: 97; Auzépy, 2011:53). *Kathismanın* alt katında yer alan odaların koşu yolundan sarayın Daphne Avlusuna geçişi sağlayan Karea Kapısı'nın üzerinde oldukları bilinmektedir. Seyyah Clavijo, 1403 yılında geldiği Konstantinopolis'te (İstanbul) Hipodromu ziyaret etmiştir. Büyük olasılıkla *kathismayı* görmüştür ve şu şekilde tanımlamıştır: “Dört mermer sütun üzerine yerleştirilmiş yüksek bir platformda bulunan bir mermer taht, etrafında beyaz mermerden insan boynunda heykelleri taşıyan kaideler bulunuyordu, İmparator burada oturuyordu.” (Bardill, 2010a:143).

Obelisk Hipodromun *spinasında* yer almaktadır (Resim 1, 2, 3.). Taşın buraya dikilme serüvenine bakıldığında Obelisk, Firavun III. Thutmosis (MÖ 15. yüzyıl) tarafından MÖ 1457'de Mitanni Devletine karşı Naharinde (Mezopotamya) kazandığı zafer üzerine Karnak'taki Amon-Ra Tapınağına dikilmiştir⁶. Dikilitaş 19, 59 metre yüksekliğindedir. Dikilitaşın alt kısmından üçte biri kadarının eksik olduğu, üzerindeki hiyerogliflerin aşağı tarafından kesilmesinden anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2013: 102). Obelisk, orijinalinde 31, 59 m. uzunluğundadır. Mısır arkeoloji uzmanı Luc Gabolde, Karnak'ta Dikilitaşın alt kısmına ait parçayı bulduğunu, alt parçanın bilinçli olarak kesilmediğini, yerinden sökülürken kırıldığını belirtmektedir (Auzépy, 2011: 57).

⁶ Karnak'ta iki obelisk bulunmaktadır. Obeliskler, Konstantinos'un emriyle, İskenderiye'ye taşınmıştır. Bu obelisklerden biri, 357 yılında II. Konstans tarafından Roma'ya Circus Maximus'a gönderilmiştir (Auzépy, 2011: 57).



Resim 3. Obelisk (Dikilitaş) ve Kaidesi Kuzeybatı (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)

Obelisk, Karnak'tan alınarak Konstaninos'un emriyle İskenderiye'ye gönderilmiştir. Sonrasında İmparator Iulianus Apostata, 361-362 yıllarında İskenderiye'de yatan bir dikili taşın Konstantinopolis'e (İstanbul) gönderilmesi için bir mektup yazmıştır. Mektupta "... gemileriniz Karadeniz'e çıkarken sizleri o kadar cömertçe karşılayan ve beslenmesine yardımcı olduğunuz bu şehrin güzelleşmesine katkınız olması için bu yekpare taşı yollamanız yerinde olur." yazılıdır. Bu mektuptan sonra dikilitaşın, İskenderiye'de mi kaldığı yoksa Konstantinopolis'e mi gönderildiği tam bilinmemektedir (Eyice, 1994: 52; Bardill, 2010b: 156). Obelisk, yaklaşık otuz yıl sonra 390 yılında büyük Theodosios döneminde Maximus'a karşı kazanılan zaferin onuruna hipodromun *spinasına* dikilmiştir. Obeliskin dikilişinde İstanbul'un valisi *praefectus urbis* Proklus etkili olmuştur (Müller-Wiener, 2007: 64-65; Delon, 2004: 198; Altun, 2015: 122).

Dikilitaşın dikilmesini sağlayan Proculus ya da Proklus, Likyalıydı. Babası Tatianus, doğunun yüksek hakimlerinden biriydi. 388 yılında Proklus, Konstantinopolis'in (İstanbul) valisi olmuştur. Babası, memuriyette tayin amiri Rufinus'un entrikalarına karıştığı için suçlanmıştır. Bu nedenle Proklus Eylül 392 yılında Konstantinopolis'ten (İstanbul) kaçmak zorunda kalmıştır. Bir zaman sonra, dokunulmazlık teminatına güvenerek şehre dönmüştür. Ancak Sykai'de (Galata) 6 Aralık 393'te idam edilmiştir. Proklus ve babası mahkûm oldukları için dikilitaşın kaidesinde yer alan Latince ve Grekçe kitabede adının geçtiği yerler silindi. I. Theodosios'un 395'te ölmesi ve Rufinus'un düşmesinden sonra Proklus'un itibarı geri verildi ve kitabelerde ismi tekrar yazıldı (Bardill, 2010b: 158).

Obelisk, dört tane tunç blok ile sınırlandırılmış mermer bir kaide üzerinde oturmaktadır. 7,05 x 7,10 metre büyüklüğünde iki basamaklı bir altyapı üzerinde iki tane farklı büyüklükte, her

yanı kabartmalı mermer blok vardır. Bunların üstünde ise dört bakır takoz üzerinde 19,6 metre yüksekliğindeki obelisk yükselir (Yıldırım, 2013: 50). Kaidenin doğu ve batı yüzeyinde obeliskin nasıl taşınıp dikildiğini anlatan Grekçe ve Latince yazıtlar bulunmaktadır.

Obelisk (Dikilitaş) Kaidesinin Üzerindeki Süslemeler

Kaidenin tüm yüzeyinde yer alan sahnelere bakıldığında İmparatorun, ailesi ve mahiyeti ile at yarışlarını izlerken gösterilmiştir. Sahnelerin detaylarında, İmparator I. Theodosios'un at yarışlarını izlediği *kathisma* (locanın) ve tribünün mimari özellikleri, hipodromdaki yarış ve eğlenceler, barbarların imparatora ganimetler sunmaları, obeliskin taşınması ve yerine dikilmesine yer verilmiştir. Makale kapsamında kaidenin tüm yüzeyleri ayrıntılı bir şekilde tanıtılacaktır.

Kaidenin Güneydoğu Yüzü (Resim 4.-5.): Dikdörtgen yüzey iki bölüme ayrılmıştır. Üste *kathismada* at yarışlarını izleyen ve birinci olan yarışmaya ödülü veren imparator I. Theodosios ve mahiyeti yer almaktadır. Altta ise yarış izleyen halk, yarış sonrası düzenlenen eğlenceler gösterilmiştir. Üstte İmparator ailesinin tasvir edildiği *kathisma*, iki Korinth başlıklı sütun ve onların üzerine oturduğu lentodan oluşmaktadır. *Kathismanın* merkezinde ayakta cepheden sol elinde kazanan yarışmaya vermek üzere defne çelengini tutan imparator Büyük Theodosios bulunmaktadır⁷. İmparatorun hafif yuvarlak yüzü zaman içinde tahribe uğramıştır. Figürün fizyolojik özelliklerini belirlemek zordur. Saçları kısa, hemen alınının biraz üstünde yuvarlak *diademi*⁸ vardır. Uzun *khylamys*⁹ sol omuzda dairesel formda *fibula* ile tutturulmuştur. Giysisi dikey çizgilerle hareketlendirilmiştir. İmparatorun iki tarafında üçlü figür grupları yer almaktadır. Büyük Theodosios'un hemen solunda ayakta hafif sola dönük Arkadios tasvir edilmiştir. Arkadios hafif yuvarlak yüzlü ve kısa saçlıdır. Yüz hatları Theodosios'un hatlarına göre daha iyi korunmuştur. *Khylamys* giyimli figürün pelerini sol omzunda kundaklı yay formunda *fibula* ile bağlanmıştır. Arkadios'un başı kısmen tahrip edilmiştir. Arkadios'a ait diğer bir mimari plastik örnek bugün İstanbul Arkeoloji Müzelerinde sergilenmektedir. Genç Augustusa ait olduğu düşünülen heykel başı, (Resim 6.) İstanbul Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi yapılırken 1943 yılında Laleli ile Vezneciler arasında bulunmuştur. Eserde Arkadios oval yüzlü, kısa saçlı ve başında diadem ile gösterilmiştir (Başgelen, 2007: 16, fig. 17a; Karagöz, 2010: 192, 449, 69).

⁷ Bardill, imparator Büyük Theodosios'un elindeki çelengi birinciye vermek için değil, burada galip olan ve tacı alarak kendini selamladığını belirtmektedir (2010b:162).

⁸ Alnın üzerinde başa yerleştirilen çelenk biçimindeki taç (Saltuk, 1993:53).

⁹ Askerlerin, hükümdarların giydikleri pelerin. Uzun dörtgen bir kumaştan, ikiye katlanır ve kenarları bir *fibula* ile birbirine tutturularak meydana gelen delik başa geçirildi. Bu şekilde omuzlara bindirilen kumaş aşağıya doğru sarkarak vücudu örterdi (Saltuk, 1993: 97).



Resim 4. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneydoğu Yüzü (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)



Resim 5. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneydoğu Yüzü Detay



Resim 6. Arkadios'a Ait Heykel Baş İstanbul Arkeoloji Müzeleri (Karagöz, 2010: 192)

Arkadios'un sol arkasında saray muhafızı askerinin başı hafif sola dönük, oval yüzlü, saçları önden alnına kadar uzanır. Hemen arkasında mızrağının ucu görünür. Giysisini tamamlayan *torques* vardır. Askerlerin bu şekilde *torques* kullanmaları I. Iustinianos (627-565) döneminde de devam etmiştir. Ravenna St. Vitale Kilisesi'nde imparatorun tasvir edildiği mozaik panoda sol köşede ayakta duran askerlerin saç kesimi, duruşları ve boyunlarındaki *torques*ler, (Resim 7.) üzerinde

çalıştığımız obelisk'in kaidesine benzemektedir *Torques* (Latince) ya da *maniakion* (Grekçe) Bizans döneminde askeri bir rütbe işaretiydi. Genellikle altından, değerli renkli taşlı bir pandantifle süslenmiş, yuvarlak yekpare boyun süsüdür. Roma askerleri *Torquesi* onursal unvan olarak takıyorlardı (Pitrakis, 2011: 200-201).



Resim7. Ravenna St. Vitale Kilisesi İmparator Iustinianos'u Mahiyeti ile Gösteren Mozaik Pano (Wilpert, 2007: 49).

Arkadios'un arkasındaki muhafızın hemen sağında, saray maiyetinden bir figür gösterilmiştir. Figür oval yüzlü, kısa saçlıdır. Baş, diğer figürlere nazaran daha büyüktür. Büyük Theodosios'un sağında Honorios görülmektedir. Honorios, yuvarlak yüzlü kısa saçlıdır. Bakışları karşıya izleyenlere doğrudur. Üzerindeki giysisi belirgin değildir. Figüre ait farklı örnekler çeşitli müzelerde bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi (Resim 8.) The Detroit Institute of Art'da sergilenmektedir (Breckendrige, 1979: 27-28, kat. No. 21). Ayrıca üzerinde Honorios tasvirli fildişi diptikon bugün Aos'ta Katedral Hazinesinde saklanmaktadır (Weitzmann, 1979: 15. Fig.4).

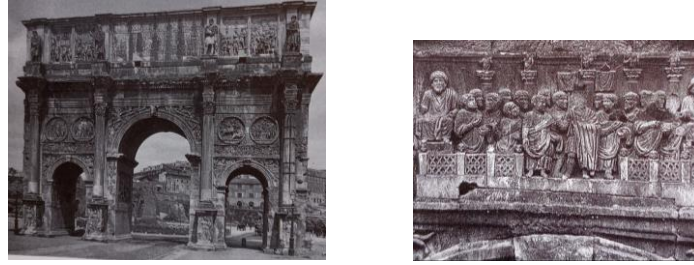


Resim 8. Honorios'a Ait Heykel Baş The Detroit Institute of Art (Breckendrige, 1979: 27-28, kat. No. 21)

Honorios'un arkasında sağda hafif sola dönük muhafız yuvarlak yüzlü saçları ensesine kadar uzanmaktadır. Boynundaki *torques* görülmektedir. Bir eliyle tuttuğu mızrağın ucu, hemen Honorios'un başının arkasında kalmaktadır. Askeri muhafızın solunda saray maiyetinden bir figür vardır. Figür yuvarlak yüzlü kısa saçlıdır.

İmparator Büyük Theodosios'un oğulları Arkadios ve Honorios 'la gösterildiği *kathisma*'nın balkon korkulukları iki yanda yukardan aşağıya doğru daralan *hermelerin*¹⁰ taşıdığı levhalarla üç bölüme ayrılmıştır. Ortadaki levhanın yüzeyi düz, yanlardaki levhaların yüzeyi ise eş kenar dörtgenler ile kaplıdır. İstanbul Arkeoloji Müzeleri'nde burada tasvir edilen *hermelerin* benzerleri sergilenmektedir¹¹.

Kaide üzerinde *kathisma* ve diğer tribünlere ait balkon levhaların *hermeler* ile taşındıkları anlaşılmaktadır. Levhaların bu şekilde taşınmaları geç antik çağın bir özelliği olmalıdır. Büyük Konstantinos'un (312-315), Maxentius'a karşı Milivian Köprüsü Savaşını kazanmasından sonra Roma'da şerefine dikilen takın güney yüzeyinde figürler bir locanın balkonunda gösterilmiştir. Locanın balkon korkulukları ve levhaları taşıyan *hermeler* (Resim 9a.-b.) Dikilitaşın kaidesindeki loca korkuluk levhaları ve *hermelerine* benzemektedir (Rodley, 1994: 29, fig. 15).



Resim 9a.-b. Roma Büyük Konstantinos Takı (Rodley, 1994: 29, fig. 15)

İmparator Büyük Theodosios ve oğullarının yer aldığı locanın iki yanında yarışları onlarla kendilerine ayıran bölümde sarayın ileri gelenleri ve muhafızları gösterilmiştir. Solda önde ayakta üç figür bulunmaktadır. Soldaki figür yuvarlak yüzlü kısa saçlıdır. Başu hafif sağa dönüktür, toga giyimlidir. Sol eli kıyafetini diğer eli ise *mappa* tutmaktadır. Ortadaki figürde yuvarlak yüzlü ve kısa saçlıdır. Diğer figüre nazaran daha gençtir. *Toga*¹² giyimlidir, sağ eli ile *mappa*'yı kavramaktadır. Yanındaki diğer figürde ayakta durmakta ve yuvarlak yüzlüdür. Başu tahrip edilmiştir. Bu figür de *Toga* giyimlidir. Sol eli ile *mappa* tutmaktadır. Bu üç figürün arkasında sadece baş ve gövdeleri görünen askeri muhafızları yer alır. Figürlerin bakışları farklı yöndedir. Boyunlarında yaprak formunda *torques* bulunmaktadır. Arada dört adet mızrak ucu görünmektedir. Figürler, dört adet kemerli tribünün önünde durmaktadır. Öndeki figürlerin durduğu balkon yukarıdan aşağıya doğru daralan dört adet *hermenin* taşıdığı beş adet korkuluk levhası ile sınırlandırılmıştır. Ortadaki levha bitkisel (?) diğerleri ise balık pulu şeklinde süslenmiştir (Resim 10).

¹⁰ *Herme*: Üst kesimi bir büst ya da yarım gövde biçiminde yontulmuş, alt kesimi prizmatik bir sütuna benzeyen yapıt. Kökeni haberci tanrı Hermes'e dayanır (Saltuk, 1993: 75).

¹¹ *Hermeler*, Sultanahmet Meydanı ve Sultanahmet Cezaevi civarında bulunmuştur (Yıldırım, 2013: 97).

¹² *Toga*: Antik Roma'da vatandaşların giydiği erkek giysisi (Saltuk, 1993: 182).



Resim 10. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneydoğu Yüzü Detay

İmparatorluk locasının sağında ayakta üç figür görülmektedir. En uçtaki figür yuvarlak yüzlü kısa saçlı *toga* giyimlidir. Sol eli ile *mappa* tutmaktadır. Başu hafif sola dönüktür. Diğer iki figür de aynı şekilde yuvarlak yüzlü kısa saçlı, başları hafif sola dönük gösterilmiştir. Arkalarında üç adet askeri muhafız bulunmaktadır. Askerler, öndeki her bir figürün arasına yerleştirilmiştir. Figürler oval yüzlü ve kısa saçlıdır. Boyunlarında *torques* vardır. Askerler dört adet kemerli tribünün önünde durmaktadır. Arkalarında üç adet mızrak ucu görünmektedir. Öndeki figürlerin durduğu balkon yukarıdan aşağıya doğru daralan dört adet sütuncenin taşıdığı beş adet korkuluk levhası ile sınırlandırılmıştır. Ortadaki levha geometrik (?) diğerleri ise balık pulu şeklinde süslenmiştir (Resim 11.).



Resim 11. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneydoğu Yüzü Detay

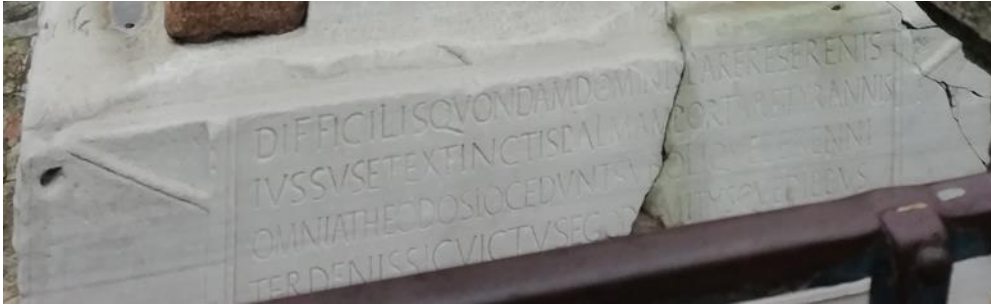
İmparator locası ve sarayın ileri gelenlerinin tasvir edildiği üst bölümün altında üç sıra halinde yarışları izleyen halk ve yarış sırasında düzenlenen eğlencelerden bir kesit verilmiştir. Üstte yirmi bir, altta yirmi adet figürün baş kısmı, her biri farklı yöne bakacak şekilde yerleştirilmiştir. Bu sayede hem derinlik verilmiş hem de yarışların dinamizmi vurgulanmıştır. En altta gruplar halinde müzisyenler ve dans eden kadın figürleri yer almaktadır. Müzisyenler arp ve pan flüt çalmaktadır. Dansçı ve müzisyenlerin bulunduğu alan da korkuluk levhalarıyla sınırlandırılmıştır (Resim 12.).



Resim 12. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneydoğu Yüzü Detay

Kaidenin alt bölümünde, *tabula ansata*¹³ içinde beş satırlık Latince kitabe yer almaktadır¹⁴ (Resim 14.).

*Eskiden güçlü dingin efendilere boyun eğmek,
Emredildi, yıkıcı tiranlara üstün gelmek,
Her şey Theodosios'un önünde eğilir ve onun
Ebedi soyunun; böylece otuz üç günde yenildi
Sütun ve Vali Proklos tarafından göklere yükseltildi.*



Resim 13. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneydoğu Yüzü Latince Kitabe (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)

Kaidenin Kuzeybatı Yüzü (Resim 14.): Dikdörtgen sahne iki bölümden oluşmaktadır. Üstte imparator Büyük Theodosios oğulları, Arkadios, Honorios ve II. Valentinianus, yanlarında saray maiyeti ve askeri muhafızlarla gösterilmişlerdir. Alta ise imparatora hediyeler sunan Sasaniler ve Germanerler yer almaktadır.

Üstte merkezde imparatorluk locası kemerli bir açıklık olarak verilmiştir. Kemer, Korinth başlıklı iki sütun üzerine oturmaktadır. Kemer açıklığının içinde dört figür otururken betimlenmiştir. I. Theodosios eksende yer alır. Yuvarlak yüzlü, kısa saçlı ve *diadem*lidir. Baş kısmı tahrip edilmiştir. Üzeri *khyllamys* giyimlidir. Sol omzunda bir fibula ile tutturulmuştur. Sol eliyle rulo ya da *mappa* tutmaktadır. İmparatorun solundaki figür tartışmalıdır. Figürün kimliği üzerine araştırmacılar farklı fikirler öne sürmüşlerdir. Celal Esad Arseven, “Eski İstanbul (Abidat

¹³ *Tabula Ansata*: Kulplu çerçeve biçiminde betimlenen kitabelik (Saltuk, 1993: 171).

¹⁴ Latince çeviri için bkz. Gyllius, 1997: 75.

ve Mebanisi) adlı kitabında, figürün, Theodosios'un ikinci eşi Galla olduğunu ileri sürmektedir (1981: 175). Jak Deleon "Anıtsal İstanbul (Gezgin Rehberi)" adlı eserinde bu figürün Büyük Theodosios'un eşi imparatoriçe Flaccilla olduğunu söylemiştir (2004: 199). Anacak imparatoriçe Flaccilla Dikilitaşın buraya dikilmesinden çok önce 385-386 yılında ölmüştür. Jonathan Bardill, "Konstantinopolis Hippodromu'un Anıtları ve Süslemeleri" başlıklı makalesinde (2010b: 161) ve Marie-France Auzépy, "İstanbul'un Hipodromu" adlı yayınında buradaki figürün, Batıyı hâkim olan ortağı II. Valentinianus olduğunu belirtmektedir (2011: 58-59). Bu figürün II. Valentinianus olması daha uygundur. Figürün çene kısmı tahrip edilmiştir. Kısa saçlarının üzerinde yuvarlak *diadem* vardır. *Khylamys* giyimlidir. Sağ omzunda bir *fibula* ile tutturulmuştur. Sağ eliyle rulo veya *mappa* taşımaktadır. II. Valentinianus'a ait mermer bir heykel İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde (Resim 16.) sergilenmektedir (Koch, 2007: 384, lev. 28, res.1; Karagöz, 2010: 190, 447, kat. 53). II. Valentinianus' ait bir bronz büst de bugün Budapeşte Macaristan Ulusal Müzesi koleksiyonundadır (Breckendrige, 1979: 25-26, kat. No. 20).



Resim 14. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Kuzeybatı Yüzü (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)



Resim 15. II. Valentinianus' un Heykeli İstanbul Arkeoloji Müzeleri (Karagöz, 2010: 190)

İmparator Büyük Theodosios'un sağında Augustus ünvanlı oğlu Arkadios (on üç yaşında) bulunmaktadır. Arkadios yuvarlak yüzlü kısa saçlıdır. Yüzü tahrip edilmiştir. Başındaki *diademi* net görünmemektedir. Üzeri *khylamys* giyimlidir. Sağ omzunda *fibula* ile tutturulmuştur. Sağ eli göğüs hizasında diğer eliyle rulo ya da *mappa* tutmaktadır. Sağın kardeşi Sezar Honorios (altı yaşında) görülmektedir. Honorios, oval yüzlü kısa saçlıdır. Başında *diademi* yoktur. *Khylamys* giyimli, sol omzunda *fibula* ile bağlanmıştır. Sol eli göğsünde diğer eli tahrip olmuştur (Resim 15.).

İmparatorluk locasının solunda arkada dört asker (muhafız), önde ise üç saray maiyetinden figürler yer almaktadır. Asker figürlerine bakıldığında, hemen sütunun köşesinde sola dönük, saçları omuzlarına kadar inen sivri sakallı ve bıyıklı figür yer almaktadır. Diğer üç figüre göre daha yaşlı görünmektedir. Yanındaki figürün saçları ensesine kadar uzanmakta ve hafif bukledidir. Saçları alnına doğru düz inmektedir. Figürün bakışı sola dönüktür. Önünde oval kalkanı arkasında mızrak uçları bulunmaktadır. Hemen yanındaki figürün uzun dalgalı saçları omuzlarına doğru inmektedir. Oval yüzlü askerin saçları önde alnına doğru küt kesimlidir. Figürün hemen önünde oval kalkanı ve arkasında mızrağı vardır. Yanındaki figür de oval yüzlü saçları omuzunda, önde alnına doğru inmektedir. Asker figürlerin boynunda *torques*'un takılan kısmı görülmektedir (Resim 14.).

Sahnenin önünde solda üç adet figür varır. Soldaki figür oval yüzlü, kısa saçlı, saçları ensesine, önde alnına doğru uzanmaktadır. *Toga* giyimlidir. J. C.H. Balty, bu figürün Rufinus olduğunu belirtmektedir (Yıldırım, 2013: 109). Diğer figür, büst halinde cepheden verilmiştir. Oval yüzlü, bıyıklı, sivri sakalları çenesine doğru inmektedir. Saçları alnındadır. Pelerini sol omzunda uç kısmı dik duran bir *fibula* bağlanmıştır. Sağındaki figür, sola dönük, yuvarlak yüzlü, kısa kıvrıkcık saçlıdır. Yuvarlak sakalı çenesini çevrelemektedir. Pelerini sol omzunda uç kısmı dik duran bir *fibula* ile tutturulmuştur (Resim 14.).

İmparatorluk locasının sağında arkada üç asker (muhafız), önde iki saray maiyetinden figürler bulunmaktadır. Arkada sağdaki figür, büst halinde cepheden verilmiştir. Sivri yüzlü, sivri sakallıdır. Saçları, omuzlarına uzanmakta uçları dalgalıdır. Burnu tahrip edilmiştir. Yanında, ona göre biraz daha genç tasvir edilmiş figür bulunur. Oval yüzlü, saçları önde düz, yanlarda

omuzlarına kadar dalgalı inmektedir. Hemen yanındaki figürün yüzü tahrip edilmiştir. Ancak dalgalı saçları omuzlarına uzanmaktadır. Asker figürlerin boynunda *torques*'un takılan kısmı görülmektedir. Figürlerin arkalarında mızrak uçları vardır (Resim 14.).

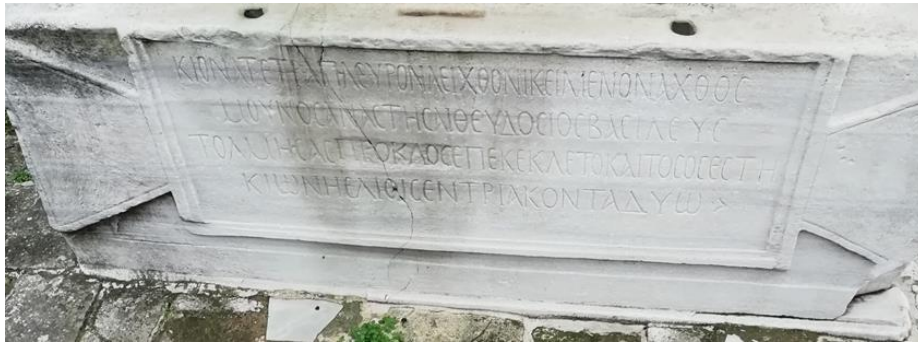
Öndeki figürün, J. C. H. Balty, Tatianus olduğunu öne sürmüştür. Figür, büst halinde yüzü sola dönüktür, Oval yüzü, bıyıklı ve sakallıdır. Saçları önde alınmıştır. Pelerini sol omzunda *fibula* ile birleştirilmiştir. Yanındaki figür, J. C. H. Balty, göre Tatianus'un oğlu, Proklus'dur (Yıldırım, 2013: 109). Figür, yuvarlak yüzü, kısa saçlı, saçları önde alınmıştır. Burun ve çene kısmı tahrip edilmiştir. Pelerini sol omzunda bir *fibula* tutturulmuştur.

İmparatorluk locasının balkon levhaları, dört *hermenin* taşıdığı üç bölüme ayrılmıştır. Dikdörtgen levhaların ön yüzü eşkenar dörtgenlere bölünmüştür. Locanın iki yanındaki balkon korkuluk levhalarını üç adet *herme* taşımakta, dörtgen levhaların ön yüzü geometrik motiflerle süslenmiştir.

Saray locasının atında sağda ve solda beşer figür diz çökmüş şekilde imparatora hediye sunmaktadır. Sağda tunik ve kafalarındaki tipik başlıklarıyla Sasaniler görülmektedir. Sasanilerin ele alınışı Kâhin Kralları anımsatmaktadır. Solda ise kürk mantoları ile Germenler, tasvir edilmişlerdir. Sahne, imparatorluğun hem kuzey hem güneydeki barbarların üzerindeki etkilerini göstermektedir (Auzépy, 2011:58).

Kaidenin alt bölümünde, *tabula ansata* içinde dört satırlık Grekçe kitabe yer almaktadır (Resim 16.)¹⁵.

*Yerde serilmiş yatan bu dört yüzü sütunu,
Sadece İmparator Theodosios kaldırmaya cesaret etti,
Görev verdi Proklos'a ve bu kocaman sütun,
Otuz iki günde büyük çabayla dikildi.*



Resim 16. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Kuzeybatı Yüzü Grekçe Kitabe (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)

¹⁵ Grekçe çeviri için bkz. Gyllius, 1997: 75.

Kaidenin Güneybatı Yüzü (Resim 17.): Dikdörtgen sahne iki bölümden oluşmaktadır. Üstte imparator I. Theodosios oğulları, Arkadios, Honorios ve Batı Roma imparatoru II. Valentinianus ile, yanlarında saray maiyeti ve askeri muhafızlarla gösterilmişlerdir.

Üstte merkezde imparatorluk locası kemerli bir açıklık olarak verilmiştir. Kemer, Korinth başlıklı iki sütun üzerine oturmaktadır¹⁶. Kemer açıklığının içinde dört figür otururken betimlenmiştir. Ortadaki figür, imparator Büyük Theodosios' tur. Baş kısmı tahrip olmuştur. İmparator, *khylamys* giyimlidir. Giysisi, sol omzunda bir *fibula* ile tutturulmuştur. Sağ eli tahtın koluna dayanmaktadır. Diğer eli onun üzerindedir. Sağındaki figür II. Valentinianus' tur. Figürün yüzünün üst bölümü kırıktır. Sivri çenesi günümüze ulaşmıştır. *Khylamys* giyimli, sol omzunda bir *fibula* ile tutturulmuştur. Sağ eli dizinin üstünde diğer eli hafif yukarı doğrudur. Elinde obje net değildir (*mappa?*). İmparatorun solunda büyük oğlu Arkadios vardır. Baş kısmı, saçlarından itibaren tahrip olmuştur. Yüz hatları belirgin değildir. *Khylamys* omzunda *fibula* ile bağlanmıştır. Sağ kolu, bacağının üzerinde diğer kolu hafif yukarıda eli ile bir şey tutmaktadır (*mappa?*). Yanında kardeşi Honorios bulunmaktadır. Honorios, oval yüzlü, kısa saçlıdır. Saçları önde alınmıştır. Yüz hatları çok belirgin değildir. Üstündeki *khylamys* sol omzunda bir *fibula* ile tutturulmuştur. Sağ eli dizi üstünde diğer eli ile tuttuğu nesne net değildir (*mappa?*).



Resim 17. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Güneybatı Yüzü (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)

¹⁶ İmparatorluk locasını çevreleyen kemer sağda tam sütun başlığına otururken, solda sütun başlığının tümüne değil uç kısmına binmektedir. Sanki solda kemer devam edecek gibi görünmekte ancak sanatçı sonrasında kemeri devam ettirmekten vazgeçmiş gibidir.

Saray locasının solunda yedi kişi yer almaktadır. Figürlerin beşi askeri muhafızı ikisi ise sarayın ileri gelenlerindedir. Sol köşede ayakta cepheden iki asker yer almaktadır. Askerler yuvarlak yüzlüdür. Yüz hatları zaman içinde bozulmuştur. Saçları önde alınlarında, arkada ise enselerindedir. Bakışları hafif sağ doğrudur. Boyunlarında *torques* takılıdır. Önlerinde oval kalkanlarını vardır. Hemen arkalarında daha küçük boyutta diğer bir asker bulunmaktadır. Figür, oval yüzlü, saçları alınına ve ensesine inmektedir. Yanındaki askerlerin sadece baş kısımları tasvir edilmiştir. Askerler, oval yüzlü, saçları öne ve enselerine uzanmaktadır. Tüm askerlerin arkasında silahları vardır. Önde *toga* giyimli iki figür, yarışları izlerken gösterilmiştir. İki figürde oval yüzlü kısa saçlıdır. Birinin bakışı karşıya, diğerinin ise sola dönüktür. Figürler, asker figürlerine nazaran daha kısa görünmekte (ya oturuyorlar ya da askerlere nazaran daha alt basamakta duruyorlar).

İmparatorluk locasının solunda altısı askeri muhafız, üçü sarayın ileri geleni dokuz figür tasvir edilmiştir. Soldaki iki asker ayakta gösterilmiştir. Başları sağ dönüktür. Oval yüzlü, saçları önde alınlarında, yanlarda boyunlarına inmektedir. Boyunlarında ucu yaprak formu *torques* takılıdır. Önlerinde oval kalkanları durmaktadır. Arkalarındaki dört figürün sadece baş ve boyun kısımları sahneye dahil edilmiştir. Askerler oval yüzlü, saçları önde alınlarını çevrelemekte, yanlarda omuzlarına kadar inmektedir. Arkalarında silahları mızrakları vardır. Önde üç adet *toga* giyimli figür vardır. Üçü de yuvarlak yüzlü kısa saçlıdır (Resim 17.).

İmparatorluk locasının korkuluk levhaları ve taşıyıcıları diğer yüzlerine benzemektedir. Balkonun hemen altında altı basamak sonrası yuvarlak kemerli bir giriş görülmektedir. Bardill, bu girişin birkaç basamakla *kathismaya* çıktığını ya da *kathismanın* altından arkadaki imparatorluk sarayına giden *Karea* Kapısı olabileceğini söylemektedir. Basamaklardaki iki figürü de hizmetkar olarak yorumlamıştır (Bardill, 2010b:162). Kanımızca da burada *Karea* Kapısı tasvir edilmiş yanındaki tribün gösterilmiştir (Resim 2.). Tribünün iki yanında tuttıkları takımı destekleyen seyirciler vardır. Basamaklarda her iki takımın *demotai* görülmektedir. Sağdaki *demotai*, (Mavilerin?) ayakta sola dönük, *toga* giyimlidir. Oval yüzlü saçları ensesine uzanır. Sakalları çenesini çevreler, orta yaşlıdır. Sol kolu dirsekten kırılmış, diğeri kolu hafif yukarı doğru kalkmış, ileri doğrudur. Solunda kendilerine ayrılmış tribünde önde ve arkada büst halinde yuvarlak yüzlü, kısa saçlı dört figür, yarışları izlemektedir. Soldaki iki taraftar ellerindeki *mappayı* kaldırmışlardır. Soldaki basamakta, ayakta cepheden *toga* giyimli, oval yüzlü, kısa saçlı diğer *demotai* (Yeşillerin) yer alır. Yanındaki sekiz izleyeceği büst halinde cepheden verilmiştir. Soldaki üç figür, ellerindeki *mappaları* sallayarak takımlarını destekliyorlardır. Taraftarlar, korkuluk levhalarının arkasında sıralanmışlardır.

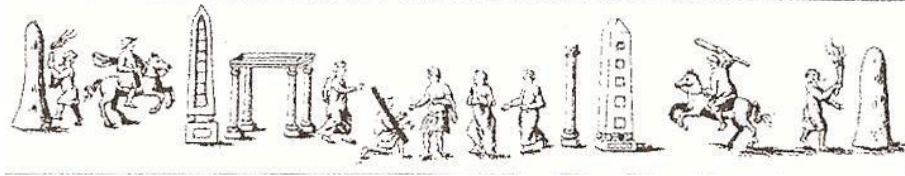
Kaidenin alt bloğu on bir kemerli dilime ayrılmıştır (Resim 18.-19.). Kemerlerin araları yaprak motifleriyle süslenmiştir. Taş kaidenin oturduğu *stylobatın*¹⁷ üzeri iki sahneden oluşmaktadır. Üste ortada *spina* üzerine dikili taşlar iki ucunda *meta* betimlenmiştir (Resim 18. 19.). Sağda ayakta sola dönük figür ileriye doğru yürümekte, önünde atlı bir figür dikili taşla ilerlemekte, taşın hemen ilerisinde dört sütunlu bir anıt görülmektedir. Her tur bittiğinde ters dönen bronz yumurta ya da yunus olan bir tur sayacıdır (Bardill, 2010b:160). Bu anıtın önünde net olarak seçilemeyen solda iki ortada bir sağda iki olmak üzere beş figür vardır. Figürler çok belirgin değildir.

¹⁷Yapının üzerine oturduğu, toprak üstünde kalan, sütunları taşıyan bezemeli silmeli üst temel (Saltuk, 1993: 168).

Arkalarında bir dikili sütun ve dikili taş vardır. Dikilitaşın yanında ayakta sola doğru adımını atan biri ve at üzerinde ona doğru ilerleyen diğer figür görülür. Altta *Quadriga*¹⁸ların üzerinde dört yarışçı vardır (Resim 18-19.).



Resim 18. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesinin Alt Bloğu Güneybatı Yüzü



Resim 19. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesinin Alt Bloğu Güneybatı Yüzü

(Saltuk, 2001, s. 231, Res. 81)

Kaidenin Kuzeydoğu Yüzü (Resim 20.): Dikdörtgen sahne iki bölümden oluşmaktadır. Üstte imparator Büyük Theodosios oğulları, Arkadios, Honorios ve II. Valentinianus, yanlarında saray maiyeti ve askeri muhafızlarla gösterilmişlerdir.

Üstte merkezde imparatorluk locası kemerli bir açıklık olarak verilmiştir. Kemer, Korinth başlıklı iki sütun üzerine oturmaktadır. Kemer açıklığının içinde dört figür, İmparator, oğulları, askeri koruması ve II. Valentinianus birlikte gösterilmiştir. Merkezde bir taht üzerinde oturmuş Büyük Theodosios vardır. Theodosios yuvarlak yüzlü, kısa saçlı, başında *diademi* bulunmaktadır. İmparator *Khylamys* giyimlidir. *Khylamysi* sol omzunda bir *fibula* ile tutturulmuştur. Sağ kolu dizinin üstünde sol kolu da dirsekten kırılmış, bacağına üstünde durmaktadır. Sol eli *mappa* tutmaktadır. Figürün ele alınışı, Madrid'de bulunan Büyük Theodosios *Missorium*¹⁹'ndaki tasvirine (Resim 10.) benzemektedir (Weitzmann, 1979: 74-75, 64). İmparatorun sağında arkada askeri koruması vardır. Figür sağ dönük saçları önde alınına, arkada ve yanlarda omuzlarındadır. İmparator ile arasında mızrağı durmaktadır. İmparatorun sol arkasında büyük oğlu Arkadios (?) göğüs hizasında sola dönük verilmiştir. Yüz hatları çok belirgin değildir. Önünde kardeşi Honorios, *khylamys* giyimlidir. Sol omzunda bir *fibula* ile bağlanmıştır. İmparator Theodosios'un sağında II. Valentinianus sola dönüktür. Giysisi seçilememekte, elinde *mappa* tutmaktadır.

¹⁸ Quadriga: Yan yana dört atla çekilen iki tekerlekli antik savaş, zafer alayı ve koşu arabasına verilen isim (Saltuk, 1993: 149).

¹⁹ İmparatorların hükümdarlık yıldönümünü kutlamak ya da diğer nedenlerle yapılan gümüş tabak (Koch, 2007: 179).

İmparatorluk locasının iki yanında yedişerli figür grubu bulunmaktadır. Sağda ayakta bakışları karşıya doğru dört asker görünmektedir. Askerler, hafif sivri yüzlü saçları alın ve omuzlarına uzanmaktadır. Yüz hatları çok belirgin değildir. Boyunlarında *torques* önlerinde oval, orta kısmı dairesel kabarık kalkanları vardır. Askerlerin ele alınışı, boyunlarındaki *torquesler* ve kalkanları Theodosios Missorium'una (Resim 21.) benzemektedir.



Resim 20. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesi Kuzeydoğu Yüzü (Fotoğraf Kıvanç Koçak, 2020)



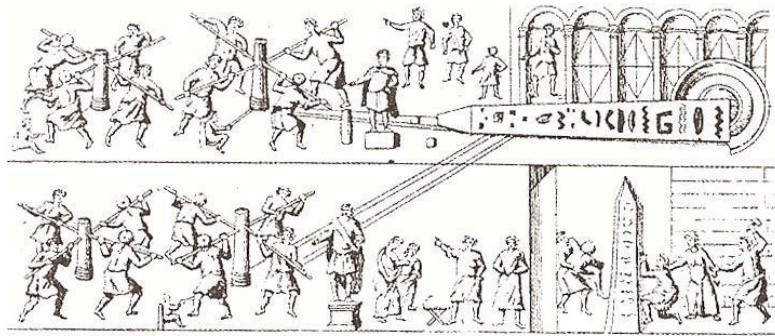
Resim 21. I. Theodosios Missorium'u (Weitzmann, 1979: 74-75, 64)

Önde cepheden büst halinde, *toga* giyimli sarayın ileri gelenleri yer almaktadır. Figürler, hafif sivri yüzlü, kısa saçlı, çenelerine doğru sakalları uzanmaktadır. Ortadaki figürün saçları önde sağdan sola doğru ayrılmış gibidir.

Locanın sağında arkada dört asker yer almaktadır. Askerler, hafif sivri yüzlü saçları alın ve omuzlarına uzanmaktadır. Yüz hatları çok belirgin değildir. Boyunlarında *torques* önlerinde oval, orta kısmı dairesel kabarık kalkanları vardır. Sol ortadaki askerin *torquesu* yaprak biçimindedir. Önde büst halinde *toga* giyimli üç figür görülmektedir. Figürler, yuvarlak yüzlü kısa saçlıdır. Sağdaki elinde *mappa* tutmaktadır. İmparatorluk ve sarayın ileri gelenlerinin durduğu locanın korkuluk levhaları diğer yüzlerine benzemektedir. Locanın altında ortada merdivenlerle inilen tonozlu bölümün (tribün) yuvarlak kemeri görülmektedir. Buranın iki yanında yarışları izleyen taraflar vardır. Sağda arkada beş, önde dört dokuz kişileri yarışları izlemektedir. Sağdaki *demotai* (Mavilerin) ayakta durmaktadır. Arkadaki iki taraftar, yarışın heyecanı ile ellerindeki *mappayı* havaya kaldırıp sallarken gösterilmişlerdir. Tonozun solunda arkada dört önde üç izleyici yer almaktadır. Sol köşede ayaktaki *demotai* (Yeşillerin) elinde *mappa* tutmaktadır.



Resim 22. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesinin Alt Bloğu Kuzeydoğu Yüzü



Resim 23. Obelisk (Dikilitaş) Kaidesinin Alt Bloğu Kuzeydoğu Yüzü

(Saltuk, 2001, s. 231, Res. 81)

Kaidenin altındaki bölüm birbirleriyle bağlantılı iki sahneden oluşmaktadır (Resim 22-23.). Bunlar, yatay duran dikilitaşın, bocurgartlar yardımıyla ayağa dikilmesidir. Sağda dikilitaş yatay uzanmaktadır. Arkasında hipodromun kemerli galerileri üzerinde üç figür yer almaktadır. Taş

çekilmek üzere kalın halatlarla bağlanmıştır. Köşede halatlar, yuvarlak kıvrım oluşturmuştur. Taşın altında yatay halatlar, ileriye ve aşağı doğru uzanmaktadır. Yukarı sağ köşede iki adet bocurgat etraflarında dört figür, yatay direklere halatlar bağlanmış onları döndürerek çevirmektedir. Sahnenin bu bölümü net değildir. Saltuk'un 2001 yılında yaptığı çizimden anlaşılmaktadır (Saltuk, 2001: 231, res. 81). İki bocurgartın ve dört figür dışında etrafta biri kaide üzerinde dört figür daha vardır. Bu figür Vali Proklus olmalı ve onun emrinde taş kaldırılmaktadır (Bardill, 2010b: 160). Alt sağda iki bocurgartların etrafında sekiz kişi, halatlarla dikilitaş çekmektedir. Yanlarında beş figür bulunmaktadır. Solda dikilitaş yerine dikilmiş haldedir. Obelisk'in yanında üç kişi görülmektedir. Petrus Gyllius'un aktarımına göre; "İstanbullular, bunlardan birinin usta, birinin çırak olduğunu söyleyerek eğer araya giren üçüncü kişi olmazsa, usta dikilitaş kendisi yokken diktiği için çırağını cezalandıracağını öne sürmüşlerdir." (1997: 74). Tarihçi Marcellinus Comes'in (öl. 534), anlattığı şekilde: Geriye sadece dikilitaşın dikilmesinin kaldığını, bunu da tehlikesizce yerine getirilmesinin pek umut edilmediğini yazmaktadır. "Yüksek direklerin oluşturduğu iskeleler ormanı görülür, çok iri ve uzun halatlar, çok katlı çapraz iplikler gibi, göğün dahi görülemeyeceği yoğunlukta örülür; bunlarla bağlanmış olan dikilitaş boşlukta azar azar dikine çekilerek, uzun süre asılı kaldıktan sonra, değirmen taşları gibi binlerce adam tarafından döndürülür, kaidesi üstüne oturtulur." (Gyllius, 1997: 74).

Sonuç

Obelisk'in (Dikilitaş) üzerine oturduğu mermer kaidesindeki kabartmalar, geç antik çağdan günümüze ulaşmış tarihi belli olan önemli eserlerden biridir. Kaidenin dört yüzünde imparator Büyük Theodosios, oğulları Arkadios, Honorios ve Batı Roma İmparatoru II. Valentinianus' la yarışları *kathismadan* izlerken gösterilmiştir. İmparator ve saray muhafızlarının ele alınışı, I. Theodosios *missorium*daki imparator tasvirine askerlerin yüz ve saç biçimleri, boyunlarında taktıkları *torques*lar, oval kalkanlarının dairesel vurgulanması, mızraklar, (Resim 21.) gümüş tabaktaki askerlere benzemektedir (Weitzmann, 1979: 74-75, 64). Muhafız askerlerin saçlarının omuzlarına kadar uzanması, boyunlarında *torques* takmaları, oval kalkan taşımaları imparator Iustinianos (527-565) döneminde de devam etmiştir. Ravenna St. Vitale Kilisesindeki mozaik panoda askerler benzer şekilde gösterilmiştir. Askerlerin kalkanlarında khristogram görülmektedir (Wilpert, 2007: 49).

Dikilitaşın üzerine oturduğu kaidesi üzerinde tasvir edilen yüksek kabartma figürlerin, benzer örnekleri geç Roma döneminin heykel, kabartma ve el sanatları örnekleri içinde görülmektedir. Kaidenin üzerinde tanımlanan figürlerin ele alınışı geç antik (Doğu Roma) dönemini yansıtmaktadır.

Makale kapsamında ele aldığımız ve bugün İstanbul'da Atmeydanı'nda, Doğu Roma Döneminde Konstantinopolis Hipodromunun *spinasında* yer alan Obelisk'in (Dikilitaş) üzerinde yükseldiği kaide, sanat tarihi açısından oldukça önemlidir. Kaidenin yapım tarihi 390-391 kesin olduğundan geç antik çağdan günümüze ulaşmış nadir eserlerden biridir. Büyük Theodosios, Maximus'a karşı kazandığı zaferden sonra İskenderiye'den Konstantinopolis'e getirilen dikilitaşın dikilmesi ve kaidenin üzerinde yükselmesini sağlamıştır.

İmparator Büyük Theodosios'un Obelisk'i hipodromda dikmesindeki amaçlardan biri, Roma halkı için önemli bir sosyal etkinlik alanı olan bu mekânda Roma'nın tek hâkimi olduğunu vurgulamak istemesi olmalıdır. Kazandığı zaferini halkın önünde kutsamasıdır. Dikilitaşın kaidesinin dört yüzeyinde imparator, iki oğlu Arkadios, Honorios ve II. Valentinianus birlikte gösterilerek, Roma İmparatorluğunun bütünlüğü ve birlikteliği vurgulanmıştır.

Obelisk Doğu Roma Sanatı içinde, gündelik hayattan sahneleri yansıtan eşsiz örneklerden biridir. Sonraki yüzyıllarda Doğu Roma Sanatında dini konular ağırlıklı olarak görülmeye başlayacaktır. Kaidenin yüzeyinde düzenlenen yarışlar, yarış aralarında yapılan gösteriler, obeliskin taşınıp yerine dikilmesi detaylı bir şekilde verilmiştir. Eser, dönemin el sanatları, heykel ve kabartma örnekleri arasında önemli bir yere sahiptir.

KAYNAKÇA

- Altun, F., İ. (2015). *İstanbul'un Yüz Roma, Bizans Eseri, İstanbul'un Yüzleri Serisi 5* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Yayınları.
- Arseven, C., E. (1989). *Eski İstanbul (Abidat ve Mebanisi)* (1. Baskı). İstanbul: Çelik Gürsoy Vakfı İstanbul Kütüphanesi Yayınları.
- Auzépy, M.-F. (2011). *İstanbul'un Hipodromu. (Ed. Annie Pralong). Bizans-Yapılar, Meydanlar, Yaşamlar.* İstanbul: Yayın Kitapevi, 49–70.
- Bardill, J. (2010a). *Konstantinopolis Hipodromu'nun Mimarisi ve Arkeolojisi. (Ed. Brigitte Pitarakis). Hipodrom/Atmeydanı.* İstanbul: Pera Müzesi Yayınları I, 91– 148.
- Bardill, J. (2010b). *Konstantinopolis Hipodromu'nun Anıtları ve Süslemeleri. (Ed. Brigitte Pitarakis). Hipodrom/Atmeydanı.* İstanbul: Pera Müzesi Yayınları I, 149– 184.
- Başgelen, N. (2007). *İstanbul Tarihi Yarımada ve Arkeoloji 1890-1960,* İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Breckendrige, J.D. (1979). *"Bust of Valentinian II", Age of Spirituality Late Antique and Early Christian Art, Third to Seventh Century. (Ed. Kurt Weitzmann). New York: The Metropolitan Museum of Art.*
- Deleon, J. (2004). *Anıtsal İstanbul (Gezgin Rehberi).* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eyice, S. (1994). *Dikilitaş (Prof. Dr. İlhan Tekeli). Düünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, Cilt 2.* İstanbul: Kültür Bakanlığı/Tarih Vakfı, 52.
- Gregory, T. E. ve Cutler, A. (1991). *"Milvian Bridge", The Oxford Dictionary of Byzantium Cilt 2, 1375.* Oxford: Oxford University.
- Gregory, T. E. ve Cutler, A. (1991). *"Theodosios I", The Oxford Dictionary of Byzantium Cilt 3, 2050-2051.* Oxford: Oxford University.
- Gregory, T.E. (2008). *Bizans Tarihi* (1. Baskı). (Çev. Esra Ermert). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Gyllius, P. (Gilles, P.) (1997). *İstanbul 'un Tarihi Eserleri*. (Çev. Erendiz Özbayoğlu). İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Haldon, J. (2017). *Bizans Tarih Atlası* (1. Baskı). (Çev. Ali Özdamar), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Karagöz, Ş. (2010). “İmparator II. Valentinianus Heykeli”, *Bizantion'dan İstanbul'a Bir Başkent'in 8000 Yılı*, 190, 447, Kat.53. İstanbul: Sakıp Sabancı Müzesi Yayınları.
- Karagöz, Ş. (2010). “İmparator Arkadius Büstü”, *Bizantion'dan İstanbul'a Bir Başkent'in 8000 Yılı*, 193, 449, Kat.69. İstanbul: Sakıp Sabancı Müzesi Yayınları.
- Koch, G. (2007). *Erken Hıristiyan Sanatı*. (Çev. Ayşe Aydın), İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Kuban D. (2017). *İstanbul Bir Kent Tarihi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, 17–23.
- Mitchell, S. (2016). *Geç Roma İmparatorluğu Tarihi M.S. 284-641* (Çev. Turhan Kaçar), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Müller-Wiener, W. (2001). *İstanbul 'un Tarihi Topografyası–17. Yüzyıl Başlarına Kadar Byzantion*, Konstantinopolis, İstanbul (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ostrogorsky, G. (2011) *Bizans Devleti Tarihi* (7. Baskı). (Çev. Fikret Işıltan), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Pitarakis, B. (2010). *Hipodrom/Atmeydanı*. İstanbul: Pera Müzesi Yayınları I.
- Pitarakis, B. (2011). “İmparatorluğun Mücevherleri ve Konstantinopolis'in Kuyumcuları (4.-7. Yüzyıllar)”, (Ed. Annie Pralong). *Bizans-Yapılar, Meydanlar, Yaşamlar*. İstanbul: Yayın Kitapevi, 197-218.
- Rodley, L. (1994). *Byzantine Art and Architecture An Introduction*. Cambridge University Press.
- Roueché, C. (2010). *Partiler ve Eğlenceler*. (Ed. Brigitte Pitarakis). *Hipodrom/Atmeydanı*. İstanbul: Pera Müzesi Yayınları I, 50–64.
- Saltuk, S. (1993). *Arkeoloji Sözlüğü*. (2. Baskı) İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Saltuk, S. (2001). *Antik Çağda Hipodromlar Circuslar* (1. Baskı). İstanbul: Ege Yayınları.
- Sinanlar, S. (2005). *Bizans Araba Yarışlarından Osmanlı Şenliklerine Atmeydanı*. (1. Baskı). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Weitzman, K. (1979). *Age of Spirituality Late Antique and Early Christian Art, Third to Seventh Century*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- Wilpert, J. (2007). *Roman Mosaics*. New York: Dover Publications, Inc.
- Yıldırım, N. (2013). *Constantinopolis Hipodromu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı Klasik Arkeoloji) Konya.

KLASİK TÜRK ŞİİRİNE MİSAFİRPERVERLİĞİN YANSIMASI**Eda TOK¹****Özet**

Klasik Türk şiirine yapılan eleştirilerden biri klasik Türk şiirinin toplum hayatından, halktan kopuk olduğuna yöneliktir. Ancak son dönemde yapılan çalışmalarla bu eleştirilere cevap verilmiş, halk kültürünün klasik Türk şiirine yansımalarını gösteren pek çok örnek ortaya konulmuştur. Klasik Türk şairleri duygularını, düşüncelerini ve aşklarını ifade ederken hiç şüphesiz yaşadıkları toplumun gelenek, âdet ve inançlarından faydalanmışlardır. Klasik Türk şairleri, Türklerin en belirgin özelliklerinden biri olan misafirperverliklerini de çeşitli vesilelerle şiirlerinde söz konusu etmişlerdir. Bilindiği üzere Türkler için geçmişten günümüze kadar misafir daima önemli olmuş ve Türkler misafirperverliğiyle haklı bir ün kazanmıştır. Türklerin misafire izzet ve ikramlarda bulunduğunu gösteren çeşitli âdet ve gelenekler bulunmaktadır. Klasik Türk şairlerinin şiirleri incelendiğinde de misafire verilen bu önemin çeşitli vesilelerle beyitlere yansıtıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yapılan inceleme ile tespit edilen örnek beyitler eşliğinde klasik Türk şiirinde misafirlığe dair hususlara dikkat çekilmiş ve divan şiirinin toplum hayatından kopuk olmadığı, âdet ve geleneklerin, değerlerin şiirlere yansıdığı gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Klasik Türk şiiri, Türk kültürü, misafirlik.

THE REFLECTION OF HOSPITALITY TO CLASSICAL TURKISH POETRY**Abstract**

One of the criticisms of Classical Turkish Poetry is that Classical Turkish Poetry is disconnected from social life and society. However, these criticisms are responded with recent studies and numerous examples of reflections of the folklore on Turkish Classical Poetry are exhibited. Classical Turkish poets undoubtedly utilized traditions, customs, and beliefs of the society they live in while they expressed their emotions, thoughts, and romances. Classical Turkish poets also mentioned hospitality, which is one of the most distinct characteristics of Turks, on several occasions in their poems. As widely known, guests have always been highly valued for Turks and Turks are well-deservedly renowned for their hospitality. There are several customs and traditions as well which indicate that Turks entertain their guests generously and. When the poems of Classical Turkish poets are examined, it is observed that this significance given to guests is reflected on couplets on various occasions. In this work, matters related to hospitality in Turkish Classical poetry are pointed out in conjunction with example couplets, which are picked out by the examination, and it is shown that classical Turkish poetry is not disconnected from society, and customs, traditions and values are reflected on poetry.

Keywords: Classical Turkish poetry, Turkish culture, hospitality.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: tok_eda@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9939-0154

GİRİŞ

Arapça’da “yolcu” anlamındaki müsâfir kelimesi Türkçe’de “konuk” karşılığında kullanılır. Arap dilinde bu anlamda daha çok dayf kelimesi (çoğulu adyâf, duyûf, dîfân, dıyâf) geçer. Aynı kökten türeyen dıyâfe (ziyafet) “misafir ağırlama, konuklara ikramda bulunma” demektir (Çağrı, 2005: 171). Farsça bir kelime olan mihmân kelimesinin sözlük manası da konuktur (Ferheng-i Şuuri, 2019: 3403). Farsça mihmân (misafir) ve dâr (sahip olan) kelimelerinden meydana gelen mihmândâr ise “misafir ağırlayan kimse” demektir. Osmanlı kültüründe mihmândâr Medine’ye hicretinde Resûl-i Ekrem’i yedi ay kadar evinde misafir eden Ebû Eyyûb el-Ensârî için “mihmândâr-ı nebî” (mihmândâr-ı Peygamberî) şeklinde bir unvan olarak da kullanılmıştır (Bozkurt, 2005: 25).

Türklerin en belirgin özelliklerinden biri hiç şüphesiz misafirperverlikleridir. Geçmişten günümüze Türkler için misafir daima önemli bir yer tutmuş ve Türkler misafirperverliğiyle haklı bir ün kazanmıştır. Türklerin misafirperverliğinde benimsedikleri İslamiyet’in de etkisi oldukça fazla olduğu bilinmektedir.

İslam, yardımlaşma ve dayanışmayı emreden bir dindir. Misafire kapıları açmak da birlik ve paylaşmayı gösteren örneklerden biridir. Nezih bir hayatı olan ve misafirperverliğiyle tanınan Hz. Peygamber misafir ağırlamayı ve ona ikramda bulunmayı müminlerin görevlerinden biri olarak saymıştır. Misafirlikle ilgili olarak bir hadiste “Allah’a ve ahiret gününe iman eden kimse misafirine ikramda bulunsun” (Buhârî, “Edeb”, 31, 85, Rikâk, 23; Müslim, “İman”, 19, 74-75, Lukata, 14) buyurmuş ve bu ifadesi Müslümanlar arasında bir özdeyiş haline gelmiştir. Hz. Peygamber ev sahibinin misafirin yanında güler yüzlü olmasını, öfke ve üzüntüsünü belli etmemesini öğütlemiştir (Buhârî, “Edeb”, 87) (Çağrı, 2005: 171).

Türklerin misafire vermiş olduğu değer deyim ve atasözlerimize, edebî metinlerimize de yansımıştır. Türklerin misafire verdiği önemi gösteren çok eskilere dayanan çeşitli gelenekler vardır.

Türkler için konuk ağırlama, yerine getirilmesi gereken âdeta bir insanlık görevidir. Konuk ağırlanan evlerde mutluluk ve bereketin ortaya çıkacağına inanılmıştır. Türk kültürünün önemli yansıtıcısı olan Dede Korkut incelendiğinde de misafire verilen önem görülmektedir (Özmen, 2020: 48). Dede Korkut kitabının mukaddime kısmında “Sert yürürken cins bir ata namert yiğit binemez. Çalıp keser öz kılıcı nâmertler çalmasa daha iyi. Çala bilen yiğide ok ile kılıçtan bir çomak daha iyi. Misafir gelmeyen kara evler yıkılsa daha iyi.” (Ergin, 1971: 2-3) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere misafir gelen ev uğurlu görülmüş ve önemine vurgu yapılmıştır. Dede Korkut incelendiğinde misafirin en iyi şekilde ağırlandığı, misafire çeşitli izzet ve ikramlarda bulunulduğu da görülmektedir. “Gerek düzenlenen toylarda gerekse diğer davetlerde misafirin en iyi şekilde ağırlanmaya çalışıldığı ve ikram olarak en iyi yiyeceklerin sunulduğu anlaşılmaktadır. Bunlar daha çok av etleri ile birlikte attan aygır, deveden buğra, koyundan koç, kuzu eti gibi yiyecekler ile Türk kültüründe hâlen (özellikle Orta Asya’da) önemli bir içecek olan kımızdan oluşmaktadır.” (Altunbay, 2016: 367).

Dede Korkut hikâyelerinde misafire verilen önemi gösteren çeşitli geleneklerin örnekleri de görülmektedir: “Yine Bayındır handan adam geldi, acele gelesin diyerek. Sonra Begil geldi, peşkeşini çekti, Bayındır Hanın elini öptü. Han da Begili misafir etti, güzel at, güzel kaftan, bol harçlık verdi. Üç gün de Begili av şikâr etiyle misafir edelim beyler dedi. Av ilan ettiler.” (Ergin, 1971: 186). Örnekte olduğu gibi misafire yapılan ikramlar ve ziyafetler de misafire verilen önemi göstermesi bakımından önemlidir.

Klasik Türk Şiirinde Misafirperverliğe Dair Bazı Örnekler

Türklerle özdeşleşen bu misafirperverlik klasik Türk şairlerinin de hayal dünyasında, şiirlerinde yer bulmuştur. Şairlerin divanları incelendiğinde misafire verilen değer şiihlere yansıdığı açıkça görülmektedir. Klasik Türk şairleri tahayyüllerini, düşüncelerini anlatırken misafire verilen değeri, misafire gösterilen izzet ve ikramı şiirlerinde sıklıkla söz konusu etmişlerdir. Misafire verilen önem, misafirlikle ilgili deyimler, misafiriğe dair âdet ve gelenekler şiirlerde çeşitli vesilelerle yer bulmuştur. Klasik Türk şiirinde misafir kelimesine karşılık daha çok Farsça mihmân kelimesi kullanılmıştır. Mi hmân, “divan şiirinde genel anlamı yanında daha çok âşığın gönül evine sevgilin hayal veya gamının misafir oluşuyla söz konusu edilir.” (Pala, 2002: 329).

Klasik Türk şiirinin önemli şairlerinden Nâbî, oğlu Ebülhayr Mehmed Çelebi’ye hitaben yazdığı nasihat türündeki Hayriyye (Hayrinâme) isimli meşhur mesnevisinde oğluna, çeşitli konularda tavsiyelerde bulunurken misafire nasıl davranması gerektiği hususuna da dikkat çekmiştir. Şair, oğluna evine her kim misafir olursa onun için sofrasını donatması yönünde tavsiyede bulunmuştur:

Hânene her kim olursa mi hmân

Eyle mümkün olanı zîver-i hân (Hayriyye-i Nâbî, b.256)

Evine her kim misafir olursa mümkün olan her şeyi sofranın süsü et.

Lâyık-ı kadri kadar ta’zîm it

Şân-ı şâyestesine tekrîm it (Hayriyye-i Nâbî, b.257)

Değerine uygun hürmet et, şanına yaraşır saygı göster.

Sukalâdansa bile sabr eyle

Hâtırın bir söz ile cebr eyle (Hayriyye-i Nâbî, b.258)

Çirkin davranışlı, sözü sohbeti çekilmez kimseler bile olsa sabret, gönlünü bir sözle zorla.

Sünbülzâde Vehbî de oğlu Lutfullah’a öğüt tarzında yazdığı Lutfiyye isimli mesnevisinde eve bir misafir gelirse sofranın Halil İbrahim sofrasına çevrilmesini, ikramda eksik bir şey bırakılmamasını, misafire iyi niyetin ve sevginin gösterilmesini tavsiye etmektedir. Şair, eve gelen misafire surat ekşitmenin insan terbiyesine yakışmayacağını da tavsiyesine eklemektedir:

İdegör hânene gelse mi hmân

Sofranı hân-ı Halîlü’r-Rahmân (Lutfiyye-i Vehbî, b.600)

Evine misafîr gelirse sofranı Halil İbrahim sofrasına çevir.

Şart-ı ikrâma riâyet eyle

Arz-ı ihlâs ü mahabbet eyle (Lutfiyye-i Vehbî, b.601)

(Misafîre) ikramda bulunmanın şartına uy, iyi niyet ve sevgini göster.

Yakışur mı edeb-i insâna

Turş-rû gösterile mihmâna (Lutfiyye-i Vehbî, b.602)

Misafîre ekşi surat gösterilmesi insan terbiyesine yakışır mı?

Halil İbrahim sofrası, İbrahim Peygamber'in misafirsiz yemek yemediği, misafir olunca da her şeyin bereketlendiği ver bollaştığı sofradır. Halil İbrahim bereketi ve sofrası şiiirlerde sıklıkla anılmaktadır (Pala, 2002: 238). Bâkî de aşağıdaki beyitte ikram ile nimetin azalmayacağını ve İbrahim Peygamber'in sofrasının yemekle eksilmeyeceğini dile getirmiştir:

Bezî ile az ola mı ni'met-i cûd u keremün

Yimeden eksile mi hân-ı Halîlül'r-Rahmân (Bâkî, K.2/55)

Halil İbrahim sofrası yemekle azalmadığı gibi senin cömertlik ve kerem nimetin de saçmakla azalmaz.

Mahvî ise ev sahibinin gücü miktarınca misafirine ikramda bulunmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir:

Tâ ezelden böyledir kânûn-ı resm-i mîzbân

Tâkati mikdârına eyler her kişi mihmâna 'arz (Hayrabolulu Mahvî, 10b)

Ev sahibinin misafîri ağırlamasının usulü ta ezelden beri şöyledir ki herkes gücü miktarınca misafirine ikramda bulunur.

Emrî, şiiirlerinde misafir geldiğinde ona "hoş geldin/hoş geldiniz" denildiği, misafirin temiz ve güzel kıyafetler giyilerek karşılandığı bilgisine yer vermiştir. Şair, aşağıdaki beyitte gönül hanesinin misafirinin gam olduğunu ve gözyaşının bu misafiri renkli elbisesini giyerek karşıladığını ifade etmiştir (Demirkazık, 2012: 82):

Dil hânesine bu gice benzer ki gam gelür

Geydi gözüm yaşı yine rengîn kabâsını (Emrî, G.521/2)

Gönül evine bu gece gam (misafîr) geldiği için gözyaşım yine renkli elbisesini giydi.

Hâletî de kültürümüzde önemli yer tutan misafirlikle ilgili evi misafir için hazırlama, eve gelen misafiri hoş tutma, misafire ikramda bulunma âdetlerine yer vermiştir. Şair, aşağıdaki beyitte misafir ağırlama âdetlerinden olan misafirin kapıya kadar geçirilip uğurlanması bilgisine yer vermiştir (Kaya, 2010: 175):

'Aceb mi çıksa tenden cân u dil peykân-ı tîrünle

Çıkarlar hânedan 'âdet budur mihmânun ardınca (Hâletî, G. 707/2)

Can ve gönül, senin ok temrenine benzeyen kirpiğinle tenden çıksa buna şaşılır mı? Bu adettir ki misafirin ardınca evden çıkılır.

Nigârî ise aşağıdaki beytinde misafiri seven ve misafir ağırlayan kimselerin cennete gideceği yönündeki bilgiyi hatırlatarak misafire verilen öneme dikkat çekmiştir:

Cevrler geldikce didârından ikrâh itme kim

Sâkin-i firdevsdir bî-şübhe mihmânın seven (Nigârî, G.533/7)

Yüzünden dertler geldikçe tiksınme çünkü misafirini sevenler şüphesiz cennet sakinleridir.

Behiştî, aşağıdaki beyitte sevgilinin misafir olması hâlinde kirpiklerini süpürge yapıp misafirin yolunu süpüreceğini ifade etmiştir. Şair, gelen misafirin yolunun süpürüldüğü bilgisini sevgilisine verdiği önemi göstermek için söz konusu etmiştir:

Ger imâret kılasın hânemi mihmânım olup

Müjelerle süpürem râhunı ferrâş gibi (Ramazan Behiştî, G.453/6)

Eğer misafirim olup evimi bayındır hâle getirirsen kirpiklerimle yolunu hizmetçi gibi süpürürüm.

“Yaya olarak uzak yoldan gelenler, yorgunluklarını çıkarmak için ayaklarını yıkar veya ayaklarına su döktürürler. Bir misafirin ayağına su dökmek en büyük ağırlamalardan sayılır.” (Onay, 2000:101). Necâtî de uzun zamandır sevgilinin servi gibi boyunun hayalinin bile kalbine gelmediğini, artık ayağına yaşlı gözlerinden su dökülmesi gereken bir beklenen olduğunu ifade ederek misafiri yani sevgilisini en iyi şekilde ağırlayacağını vurgulamıştır:

Hayâl-i serv-i kaddin kim dile gelmedi hayliden

Ayağına su dökmeli olupdur çeşm-i pür-nemden (Necâtî, G.392/5)

Selvi boylu sevgilinin hayali gönle uzun zamandır gelmedi. Ayağına yaş dolu gözümde su dökmek gerekir.

Türk kültüründe misafiri ağırlama geleneklerinde biri de biri de sövüş etmektir. Sövüş etmek sözlüklerde “hayvan kesip misafire ikramda bulunmak, ziyafet çekmek” (Kara, 2014: 213); “misafir için hayvan kesmektir. Oğuzlar bir misafir geldiği zaman onun için bir hayvan kesip ikram ederlerdi.” (Sarı, 2017: 112) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yılmaz’ın sövüş etmek ile ilgili tespitleri:

“Klasik Türk edebi metinlerinde karşılaştığımız ve modern Türkmen Türkçesinde de “sövüş etmek” şeklinde kullanılan fakat Türkmen Deyimler Sözlüğüne “Sövüş bilen garşı almak” (Kurban ile karşılamak) şekliyle henüz dâhil edilmemiş olan bu deyimde değerler yargısı, aksiyoloji, toplumsal imgeler/kültürel kodlar açısından bakılacak olursa;

Genelde Türk toplumunun özelde ise Türkmen halkının misafir ağırlama geleneğine dair ipuçlarına ulaşılabilir. Türk felsefesine göre gelen misafir Tanrı adından gelmektedir. Çünkü bir eve girebileceği vakit ev sahibinden “Tanrı misafiri kabul eder misiniz?” diye nezaket ifadesiyle müsaade istenir, öylece girilir. Bu nezaket ifadesi de misafire yapılan izzet, ikramın derin yapıda

Tanrı'ya hürmeten yapıldığını ve halka hizmet Hakk'a hizmettir anlayışını göstermesi bakımından dinî bir değer olarak kabul edilebilir. Yine Türk-İslam medeniyetinin getirmiş olduğu bir anlayışın ürünü olarak Türkmen kültüründe ev de kutsal bir mekân kabul edilir ve eve girildiği vakit kimse olmasa bile selam verilir, akabinde içeri girilir..." (2017: 98) şeklindedir.

XVIII. yüzyıl şairlerinden Mahtumkulu'nun şiirlerinde sövüş etmek kavramıyla karşılaşılır. Şair, uzaktan gelen misafire verilen önemi göstermek için misafirin sövüşle karşılanmasını ister. Sövüş, misafir için kesilen davardır:

Mihman gelir alıs, yerden,

Karşılasan sövüş bile. (Işıklı, 2014: 88-90)

Günümüzde de Türk kültüründe gelen misafire özellikle et ikram etmeye çalışılması misafir için et kesilmesi (sövüş) geleneğin bir devamı olarak düşünülmeye mümkündür. Divan şairlerinin şiirlerinde de gelen misafire ikramlarda bulunduğu bu geleneğin yansıması olarak değerlendirilebilecek örnekler bulunmaktadır.

Gelibolulu Âlî aşağıdaki beyitte canı kuzuya teşbih etmiş ve gönlüne seslenerek misafir olan sevgiliye izzet ve ikramda bulunmak için can kuzusunu kurban etmesini istemiştir. Kurban kelimesi yakın, yakınlık anlamına gelen "kurb" kelimesinden türetilmiştir. Âşık sevgiliye daima yakın olmak ister ve bu yüzden de canını sevgili uğruna kurban ettiğinde ona yakın olacağına inanır. Şair, beyitte sevgiliye verdiği değeri ifade edebilmek için kültürümüzde misafire verilen önemden, gösterilen izzeti ikramdan istifade etmiştir. Beyitte geçen kuzu, kurban, mihmân kelimeleri de sövüş etmeye yani gelen misafire kurban kesip et ikram etmeye işaret ettiğini söylemek mümkündür:

Turma ey dil yürü cân kuzucugın kurbân it

Yine gam-hânene bir sevgilü mihmân geliyor (Gelibolulu Âlî, G. 474/4)

Ey gönül! Durma, yürü can kuzucuğunu kurban et. (Çünkü) yine bir sevgili dert evine misafir geliyor.

Beyânî de sevgiliyi misafir olarak tasavvur ettiği aşağıdaki beytinde canını sevgili uğruna kurban ettiğini bildirmiştir. Mihmân, bismil-geh, kurban kelimeleri arasındaki tenasüp kültürümüzde yer alan misafire izzet ve ikramda bulunmak için kurban kesilmesini hatırlatmaktadır:

Deyr-i dilde bir büt-i ra'nâyı mihmân eyledüm

Cânımı bismil-geh-i 'aşkında kurbân eyledüm (Beyânî, G.539/1)

Gönül kilisesinde hoş bir put (gibi güzel olan sevgiliyi) misafir ettim. Canımı aşkın mezbahasında kurban ettim.

Misafire verilen önem gösterilmek için çeşitli yemekler, içecekler, ziyafetler hazırlanır, özellikle de kesilen bir hayvan yani et ikram edilir. Ahmed-i Rıdvan da beyitte sevgilinin hayalinin gönlüne misafir olduğunu ve ona ikramda bulunmak için gönlünü kebab olarak hazır ettiğini ifade etmiştir:

Eylemişem mâ-hazarı dil kebâb

Çünkü hayâlün dile mihmân imiş (Ahmed-i Rıdvân, Terkib-bend VI/6)

Hayalin gönle misafir olduğu için gönül kebabını hazır ettim.

Aşağıdaki beyitte ise bir ev olarak tasavvur edilen gönülde, gözyaşlarının şarap, ciğerin ise meze olarak hazırlandığı dile getirilmiştir. Beyitten evde misafire ikram edilecek tüm hazırlıkların tamamlandığı ve artık misafirin gelmesinin beklendiği anlaşılmaktadır:

Hâne-i dilde müheyyâ eşk-i mey nukl-i ciger

Hâzırız kıl sun kadem-rencîde mihmân kandadır (Ahmed-i Rıdvân, G.262/4)

Gönül evinde gözyaşı şarabı, ciğer mezesi hazır. Misafir nerededir? Hazırız, teşrif etsin.

Aşağıdaki beyitte de hâne, mihmân, mey, nukl, biryân kelimeleri arasındaki tenasüp misafir için ziyafet verilmesini hatırlatmaktadır. Klasik Türk şiirinde âşık çektiği aşk acısıyla ciğeri ateşler içinde yanan ve kanlı gözyaşları dökendir. Şair, âşığın bu dertli hâlini anlatmak için gelenekten istifade etmiş ve sevgilinin, âşığın gönül hanesine misafir olması durumunda sevgiliye ziyafet çekeceğini bildirmiştir:

Olursan hâne-i gönlümde mihmân

Mey-i eşküm müheyyâ nukl ü biryân (Ahmed-i Rıdvân, G.636/1)

Gönül evimde misafir olursan gözyaşı şarabım, meze ve kebab hazır.

Avnî de misafire izzet ve ikramda bulunulması bilgisinden yararlanarak misafir için gözyaşını şarap, bağırını ise kebab yapacağını ifade etmiştir:

Eşk-i çeşmüni şerâb bağırunı eyle kebâb

Ey dil-i âşüfte çün bir gice mihmândur Veyis (Avnî, G.14/4)

Ey perişan gönül! Gözyaşını şarap, bağırını kebab et çünkü Veyis bir gece misafirdir.

Ravzî aşağıdaki beytinde gelen misafire çeşitli ikramlarda bulunulmasından hareketle, sevgilinin ok gibi olan bakışını bir misafir olarak tasavvur etmiş ve sinesine geldiğinde ona izzetlerde bulunacağını bildirmiştir:

Tîrünü sîneme gönder hele gör

Niçe ‘izzetler olur mihmâna (Ravzî, G. 511/4)

Ok (gibi olan bakışlarını) göğsüme gönder de misafire nasıl izzetler yapılır gör.

Şeyhî de misafir için eğer kabul ederse canını kurban edeceğini dile getirmiştir:

Bu gice cânımı kurbâna yazdum

Kabûl eyler isen mihmân senündür (Şeyhî, G.47/6)

Misafir, bu gece canımı kurban ettim, kabul edersen senindir.

Şeref Hanım da misafire ne varsa ikram edilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir:

Turma takdîm idelim cândan özge ey dil

Yâ nemiz var virecek hazret-i mihmânımıza (Şeref Hanım, G.206/3)

Ey gönül! Canımızdan başka verecek neyimiz varsa durma misafirimizin huzuruna takdim edelim.

Sonuç

Klasik Türk şairleri duygularını, düşüncelerini ve aşklarını ifade ederken hiç şüphesiz yaşadıkları toplumun gelenek, âdet ve inançlarından faydalanmışlardır. Misafirle ilgili misafirperverlik, misafiri hoş karşılama, misafire önem verme, misafir için hayvan kesme, misafire et ikram etme, ziyafet verme gibi birçok husus da klasik Türk şiirinin dünyasına yansımıştır. Bilindiği üzere klasik Türk şiirinde tasvir edilen âşık sevgili uğruna her türlü fedakârlığı yapar, canını feda etmekten çekinmez. Şiirlerde, duyulan sevginin bir ispatı olarak sevgili yahut memduh uğruna can vermek kavramıyla sıklıkla karşılaşılır. Âşığın sevgili uğruna canını vermesi beyitlerde çeşitli tahayyüllerle söz konusu edilmiş olup bunlardan biri de sevgili yahut memduhun bir misafir olarak tasavvur edilmesi ve Türk kültüründeki misafir ağırlama adetlerinden yararlanmasıdır. Bu bağlamda Türk kültüründe misafire gösterilen hürmet, izzet ve ikram şairlerin divanında da yerini almıştır. Şiirlerde misafir için can kuzusunun kurban edilmesi, misafire ikramda bulunmak için kurban kesilmesi ve ziyafetler verilmesi de Türk kültüründe çok eskilere dayanan sövüş etmek olarak da adlandırılan toylar düzenlenip ziyafetler verilmesini hatırlatmaktadır. Verilen örnek beyitlerden de anlaşılacağı üzere hemen her dönemde şairler duygularını, düşüncelerini, hayallerini anlatırken zengin Türk kültürünün önemli bir parçası olan misafirperverlikten söz etmiş ve onun etrafında gelişen âdetlerden istifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aksoyak, İ. H. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âli Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58695,gelibolulu-mustafa-ali-divanipdf.pdf?0> (ET: 15.02.2020).
- Altunbay, M. (2016). “Temel Bir Değer Olarak Dede Korkut’ta Misafirperverlik ve İzzeti İkram”. *Akademik Bakış Dergisi*. S 56, 359-371.
- Arslan, M. (2018). *Şeref Hanım Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59880,seref-hanim-divanipdf.pdf?0> (ET: 06.08.2019)
- Aydemir, Y. (2017). *Ravzî Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/56190,ravzi-divanipdf.pdf?0> (ET: 05.04.2018).
- Başpınar, F. (t.y.). *Beyânî Divân (İnceleme-Metin B)*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10599,beyani-bpdf.pdf?0> (ET: 05.04.2018).
- Beyzâdeoğlu, S. A. (1994). *Sümbülzâde Vehbî Lutfîyye*. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Bilgin, A. (2017). *Nigârî Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/55757,nigari-divanipdf.pdf?0> (ET: 05.04.2018).

- Biltekin, H. (2018). *Şeyhî Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/61044,seyhi-divanipdf.pdf?0> (ET: 05.01.2021).
- Bozkurt, N. (2005). “Mihmândâr”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C 30, 25-26. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrı, M. (2005). “Misafir”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. C 30, 171-172.
- Çeltik, H. (2017). *Ahmed-i Ridvan Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/55738,ahmed-i-ridvan-divanipdf.pdf?0> (ET: 05.04.2018).
- Demirkazık, H. İ. (2012). “Emrî Divanı’nda Âdetler ve Gelenekler”. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 9*, İstanbul, 49-110.
- Doğan, M.N. (t.y.). *Avnî (Fatih) Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10594,giris-avnidivanipdf.pdf?0> (ET: 19.02.2021)
- Ergin, M. (1971). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İşık, K. (2014). *Mahtumkulu Divanında Sosyal Hayat*. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış YL Tezi.
- Tarlan, A.N. (1992). *Necatî Beg Divanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaplan, M. (2015). *Hayriyye-i Nâbî (İnceleme-Metin)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Kara, M. ve Karadoğan A. (2014). *Türkmen Türkçesi- Türkiye Türkçesi Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Kaya, B. A. (2017). *Azmizâde Hâletî Dîvânı*. Kültür Bakanlığı E-Kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/56159,azmizade-haleti-divanipdf.pdf?0> (ET: 05.04.2018).
- Kaya, H. (2010). “Azmizâde Hâletî Divanı’nda Âdet ve Gelenekler”, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 5*, İstanbul, 133-183.
- Küçük, S. (2011). *Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mahvî. *Divançe*. Yapı Kredi Araştırma Kütüphanesi. Nadir ve Yazma Eserler Bölümü. Y 0527.
- Onay, A.T. (2000). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. (haz. Cemal Kurnaz). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özmen, F. (2020). “Dede Korkut Hikâyelerinde Konukseverlik Üzerine Bir Değerlendirme”, *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. S 20, C 8, 45-63.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Sarı, İ. (2017). *Türk Kültürü*. Antalya: NoktaE-Book.
- Şu‘ûrî Hasan Efendi (2019). *Lisânu’l-Acem Ferheng-i Şu‘ûrî (4.Cilt)*. (haz. Ozan Yılmaz). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Yılmaz, E. (2017). “Türkmen Deyimleri Üzerine Semantik Açıdan Bir İnceleme”. I. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Sempozyumu Bildiri Kitabı Dil ve Folklor*, Ordu, 95-102.

JEAN BAUDRILLARD'IN SİMÜLASYON TEORİSİ VE KÖRFEZ SAVAŞI ÜZERİNDEN İNCELENMESİ: KAVRAM VE ELEŞTİRİLER

Kaan DİYARBAKIRLIOĞLU¹

Özet

1929 doğumlu Fransız düşünür Jean Baudrillard, içinde yaşadığımız toplumu farklı bir bakış açısıyla yorumlamayı başarmış ancak pek çok düşünür tarafından da eleştiriler toplamış bir yazardır. İlk dönemlerinde Marksizm'e yakın dursa da ilerleyen yıllarda Marksizm'den kopmuş ve toplumu toplumsal kodlar üzerinden incelemiştir. Tüketim alışkanlıklarımızı, yaşadığımız dünyanın gerçekliği, medyanın getirdikleri vb. temalı pek çok konuyu derinlemesine analiz etmiştir. Bu noktadan hareketle ilk olarak Baudrillard'ın Simülakrlar ve Simülasyon isimli eserinde kullandığı bazı örnekler kullanılarak Simülasyon teorisi ele alınmaya çalışılacaktır. Ardından Baudrillard'ın hiç yaşanmadığını ileri sürdüğü Körfez Savaşı örneklemini üzerinden çalışma bütüncül bir perspektife oturtulacaktır. Son olarak ise yazara yönelik bazı eleştirilere yer verilmiştir. Günümüzde halen düşünceleri tartışılan Baudrillard postmodern düşüncenin en önemli yazarlarından biri olmayı başarmıştır

Anahtar Kelimeler: Jean Baudrillard, Simülasyon Kuramı, Hiper Gerçeklik, Körfez Savaşı.

JEAN BAUDRILLARD'S SIMULATION THEORY AND THE REMEMON OVER THE GULF WAR: CONCEPTS AND CRITICISMS

Abstract

French thinker Jean Baudrillard, born in 1929, is a writer who has managed to interpret the society we live in from a different perspective but has also been criticized by many thinkers. Although he was close to Marxism in his early stages, he broke off from Marxism in the following years and examined society through social codes. He analyzed many themes like our consumption habits, the reality of the world we live in, what the media brings, etc. in depth. From this point on, simulation theory will be discussed first using some of the examples Baudrillard used in The Simulation and Simulation. Then working through the example of the Gulf War, which Baudrillard claimed never happened, would take a holistic perspective. Finally, there has been some criticism sparked by the author. Baudrillard, whose thoughts are still discussed today, has managed to become one of the most influential writers of postmodern thought.

Keywords: Jean Baudrillard, Simulation Theory, Hyper-Reality, Gulf War.

Giriş

Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren sıkça duymaya başladığımız postmodernizm, etkisini hem sanatta hem de felsefede göstermiştir. Özellikle Fransız yazarlar postmodernizm akımı içinde pek çok eser kaleme almıştır. Jean-François Lyotard, Roland Gérard Barthes, Gilles Deleuze, Michel Foucault bu isimlerden sadece birkaçıdır. Postmodernizm ile ilgili tartışmaların had

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Yalova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, e: posta: kaandbo@yalova.edu.tr. ORCID: 0000-0003-4511-5330

safhada olduğu bir dönemde, döneminin pek çok düşünüründen farklı olarak üretim yerine tüketime odaklanan, kullanım değerinin ötesinde bir gösterge değer kavramını inceleyen, görsel medyayı ele alan ve yaşadığımız dünyanın gerçekliğini sorgulayan Jean Baudrillard postmodernizmin baş rahibi ilan edilmiştir. Postmodern düşünce içerisinde önemli bir yere sahip olan Jean Baudrillard başlangıçta postmodern olduğunu pek kabul etmese de ilerleyen dönemlerde çizgisini postmodern akım üzerinde devam ettirmiş ve postmodernizm ne olduğu açıklamak üzere ifadeler kullanmıştır.

Jean Baudrillard yaşadığı dönemimin gelişmelerini çok iyi takip etmiş ve yaptığı analizler doğrultusunda geliştirdiği yaklaşımlarla öncü bir teorisyen olmayı başarmıştır. Gelişen teknoloji ve onun egemen olmaya başladığı toplumlarda oluşan sonuçları yorumlayan Baudrillard, bakış açısı ile dönemindeki pek çok düşünürden ayrılmış ve günümüzün toplumunu incelerken bile referans bir isim haline gelmiştir.

Jean Baudrillard'ın eserlerini okumak ve düşüncelerini anlamak, kullandığı dilin karmaşıklığı sebebiyle zor olabilmektedir. Bunun temelinde Nietzsche etkisinde olup aforizmalar kullanması ve Barthes ile Lefebvre gibi düşüncelerini temellendirirken temelsizlikten beslenmesi olarak gösterilebilir. Ayrıca kullandığı ironik ve marjinal dil de yine anlaşılmasını güçlendirmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın seçilmesindeki temel sebeplerinden bir tanesi hem Baudrillard'ın simülasyon kavramı çerçevesinde düşüncelerini inceleyerek onun felsefi düşünceye katmış olduğu bazı anahtar kelimelerinin analiz edilmesini sağlamaktır. Ayrıca Baudrillard'ın yaşadığı dönemin ötesinde, geleceği de görüyormuşçasına yapmış olduğu açıklamalarını okumak ve yaşadığımız döneme yeni bir felsefi bakış açısı katmış olmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın genel konusunu Baudrillard'ın felsefi düşünceleri şekillendirmektedir. Çalışmanın ana amacı, Baudrillard'ın düşüncelerini ortaya koymak, özellikle kullandığı simülasyon, tüketim toplumu, hiper gerçeklik, gösterge değer gibi düşünce dünyasının bazı anahtar kelimelerini açıklamaya çalışmaktır.

Çalışmada ilk olarak Baudrillard'ın düşünce dünyasının en kilit kavramlarından birisi olarak öne çıkan simülasyon teorisi ele alınmıştır. Gerçekliğin değiştiğini vurgulayan Baudrillard, bunun her alanda olduğunu belirtmiştir. Bu bölümde Baudrillard'ın *Simülakrlar ve Simülasyon* isimli eserinde kullandığı bazı örnekler kullanılarak farklı alanlarda simülasyonun varlığı Baudrillard'ın bakış açısı ile aktarılmaya çalışılmıştır. Gerçekliğin ne olduğu ve nasıl evirildiği ile ilgili fikirler üreten Baudrillard'ın içinde yaşadığımız simülasyondan dolayı sorumluluğu en fazla yüklediği araç görsel medya olmuştur. Özellikle Körfez Savaşı ve medya ilişkisini farklı bir şekilde ele alarak savaşın hiç yaşanmadığını ileri süren Baudrillard'ın düşünceleri yine bu bölümde ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmanın bir sonraki bölümünde Körfez Savaşı üzerinden bir analiz gerçekleştirilecektir. Son bölümde ise yazara yönelik bazı eleştirilere yer verilmiştir. Burada özellikle Michel Foucault ile olan düşünce ayrılıkları açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma için yapılan literatür taramasında özellikle Baudrillard'ın birçok eseri incelenmeye ve onun anahtar kavramları anlaşılmasına çalışılmıştır. Baudrillard'ın kendi çalışmalarının incelenmesinin ardından doğrudan Baudrillard'ın düşüncelerini inceleyen kaynaklara

başvurulmuştur. Bu noktada özellikle, Türkiye’de Baudrillard’ın felsefesinin anlaşılması için yoğun çaba sarf eden ve kitaplarının Türkçe çevirilerini yapan Oğuz Adanır’ın bazı eserleri başta olmak üzere Steven Best ve Douglas Kellner’in çalışmaları öncelikli kaynakları oluşturmaktadır. Daha sonra ise Baudrillard’ın düşünce dünyasını inceleyen ikincil kaynaklar incelenmeye çalışılmıştır.

Jean Baudrillard’ın Simülasyon Kuramı

Jean Baudrillard’a evrensel anlamda ün sağlayan en önemli çalışmalarından birisi de ‘simülasyon’ kavramıdır. Özellikle 1981 yılında yayınlanmış olan ‘*Simülakrlar ve Simülasyon*’ isimli eseri yazarın kariyerinde oldukça önemli bir yerdedir. Türkiye’de ilk kez simülasyon kuramıyla ilgili dersler vermiş ve Baudrillard’ın kitaplarının pek çoğunun Türkçe çevirisini yapmış olan Oğuz Adanır’a göre “Simülasyon Kuramı (Türkiye’de) 1950’li yıllardan bu yana ortaya atılmış pek çok kuramsal yaklaşım gibi (Varoluşçuluk, Yapısal Çözümleme/Göstergebilim, Antropoloji, Psikanalitik çözümleme, vb.) yüzeysel bir şekilde değerlendirilmektedir.” (Adanır, 2016)

Şüphesiz Baudrillard’ın düşünce şeklinin oluşumunda, özellikle simülasyon kavramının oluşumunda, patafizik akımı etkili olmuştur. İstisnalar bilimi olarak da adlandırılan patafizik ile Baudrillard’ın tanışması kendisinin lise yıllarına denk gelmektedir. Reims Lisesi’ndeki felsefe hocası aynı zamanda ünlü fotoğrafçı Emmanuel Peillet ile tanışmasıyla birlikte patafizik ile ilgili bilgiler edinmeye başlamıştır. Patafizik kısaca bilimin kesin doğru kabul ettiklerinin dışında düşünmektir, bilimin yasalarına dayanmaksızın kendi hayali çözümlerini üretir. Patafizikten etkilenen Baudrillard bu sayede kendisine verilen her bilgiyi sorgulamıştır. Zaten kendisi de başarılı ama sıradan bir öğrenci yerine, sıra dışı bir düşünür adayına dönüşümünü patafizikten etkilenmesine bağlamıştır (Baudrillard, 2005). Patafiziği oldukça benimseyen ve eserlerinde de sık sık açıklamaya çalışan Baudrillard içinde yaşadığımızı iddia ettiği simülasyon evreninin açıklanabilmesinin de patafizik ile mümkün olduğunu söylemiş hatta metafiziğin alternatifi olarak Patafiziği savunmuştur. Bunu şu cümlelerinden anlamak mümkündür:

“Aslında tamamen Patafiziğin içine batmış olduğumuz söylenebilir. Patafizik bir yandan düşsel çözümlerler bilimiyken, diğer yandan Bütünsel Metafizik aşamasına geçiş konusunda bilinen tek girişimdir. Bu girişim olgular dünyasına son veren bir illüzyonizme benzemektedir. (...) Nesnel gerçekliğin olduğu yerde metafizik bir dünya vardı. Oysa bütünsel gerçek patafizik bir evrene aittir.” (Baudrillard, 2015)

Baudrillard eserinde gerçek olarak algıladığımız şeylerin aslında gerçeğin değiştirilmiş hali ya da olmayan bir şeyin simulakr olarak önümüze sunulmuş şekli olduğu fikrini öne sürmüştür. Simülasyon kavramını anlayabilmek için eserinin girişinde de ele alındığı gibi kavramların tanımlarını tek tek ele almak gerekirse;

“Simulakr: Bir gerçeklik olarak algılanmak isteyen görünüm

Simüle Etmek: Gerçek olmayan bir şeyi gerçekmiş gibi sunmak, göstermeye çalışmak

Simülasyon: bir araç, bir makine, bir sistem, bir olguya özgü işleyiş biçiminin incelenme, gösterilme ya da açıklanma amacıyla bir maket ya da bilgisayar programı aracılığıyla yapay bir şekilde yeniden üretilmesi.” (Baudrillard, 2016)

Simülasyon terimi ilk duyulduğunda insanların aklına bir pilotun yapmış olduğu uçuş simülasyonları gibi teknik kavramlar gelmektedir. Ancak Baudrillard’ın ele aldığı simülasyon terimi bu teknik yapıyı içerse de daha çok toplumsal bir simülasyonu ele almaktadır ve burada bahsettiği simülasyon -mış gibi yapıyor olmak demek değildir. Baudrillard’ın bahsettiği simülasyon çok daha tehlikeli bir boyut içermektedir ve öyleymiş gibi davranıyor olmaktan çok daha farklı olsa da fark edilmesi güçtür. Simülasyon teorisinin ne olduğunu Baudrillard kitabında bir hasta örneği üzerinden başarılı bir şekilde açıklamıştır. Hasta olmayan biri yatağına uzanıp sızlanarak hastaymış gibi yapabilir. Bu durum gerçeğe bir zarar vermez çünkü -mış gibi yaparak olmayan bir şeyi, varmış gibi göstermeye çalışma durumu doktorun yapacağı bir muayene ile gerçekliğe kavuşabilir. Ancak -mış gibi yapmak ile simüle etmek farklı şeylerdir. Hastalığı simüle eden kimse hastalığın semptomlarını da gösteren kişidir. Böylesi bir durumda kişinin gerçekten hasta mı yoksa sağlıklı mı olduğunu anlayamayız (Baudrillard, 2016).

İşte simülasyonun yaratmış olduğu tehlike de budur. Bize bir durumun gerçek mi yalan mı olduğunu ayırt etmemizle ilgili pek fırsat vermez.

Günümüzde her şey simülasyonlardan oluşmaktadır ve bizler artık neyin gerçek neyin yalan olduğunu ayırt edememekteyiz. Çünkü tüm bunlar iç içe geçmiş ve gerçekliğin türetilmiş, değiştirilmiş bambaşka boyutlarının olduğu bir dünyanın içinde yaşamaktayız ve Baudrillard’a göre gerçeğe ulaşmak artık imkansızdır çünkü gerçek bir daha geri dönmeyecektir (Baudrillard, 2016).

Madan Sarup, Baudrillard’ın simülasyon evrenine geçişini tarihsel olarak üç aşamada var olduğunu ifade etmektedir. “Taklitçilerin ilk düzeni “erken modernlik”, ikinci düzeni “modernlik”, üçüncüsü ise “postmodernlik” olarak diye adlandırılabilir.” (Sarup, 2004) Rönesans’la başlayan ilk dönem Sanayi Devrimi’nin ilk dönemlerine değin sürer. Bu dönemde burjuvanın yükselmesiyle, önceki dönemlerde bulunan ve çok sert bir şekilde belirlenen sınıfsal pozisyonlar değişmeye ve de yıkılması mümkün görünmeyen konumlar yer değiştirmeye yıkılmaya başlamıştır. Bu sebeple erken modernlik dönemi, simülakrların ilk düzeni olarak kabul edilir. Sanayi devriminin devam eden döneminde ise, modern döneme girilir. Bu dönemde üretim ile burjuva öne çıkar; erken modernlik döneminin başat imgesi olan duvar resmi ve tiyatronun yerini sinema ve fotoğraf alır. Zamanla içinde bulunduğumuz aşama olan postmodern döneme girilir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde üretimin yerini tüketim alırken gerçeğin yerini de simülasyon almıştır (Sarup, 2004).

Baudrillard ise kitabında simülasyonun, hakikatin yerine geçişini şu dört aşama ile açıklamıştır.

“-Derin bir gerçekliğin yansıması olarak imge,

-Derin bir gerçekliği değiştiren ve gizleyen imge,

-Derin bir gerçekliğin yokluğunu gizleyen imge,

-Gerçekliğin hiçbir çeşidiyle ilgisi olmayıp, yalnızca kendi kendinin simülakrı olan imge” (Baudrillard, 2016)

Baudrillard'a göre “Bir şeyleri gizleyen göstergeler aşamasından, gösterilecek bir şey kalmadığını gizleyen göstergeler aşamasına geçiş bir dönüm noktasıdır” (Baudrillard, 2016) İlk aşama bir hakikatlik ilkesine dayanırken, ikinci aşamada bir simülasyon çağına girilmiştir ve bu aşamada hakikat ile sahte olanın ayrılmasını sağlayacak bir gerçekliğin olmadığı ve bu sebeple de gizlenecek bir gerçeğin kalmadığını belirtmektedir.

Bahsedilen aşamaları detaylandırmak için Baudrillard'ın kendi özgün bakış açısı ile yorumladığı Watergate Skandalı örneğini ele alabiliriz.

17 Haziran 1972 tarihinde 5 hırsız, Watergate isimli iş merkezin de kilo tarihte ana muhalefet partisi olan Demokrat Parti'nin merkez ofisine girmeye çalışırken tutuklanmıştır. Soruşturmanın ardından hırsızların Nixon'un partisi olan Cumhuriyetçi Parti için çalıştıkları ve büroya girme amaçlarının Demokratik Parti'nin telefon görüşmelerini dinlemek için gizli mikrofonlar yerleştirmek olduğu öğrenilmiştir. Skandalın ismi ise, ortaya çıktığı bina ile anılmaktadır. Bu olay tüm dünyada ses getirmiş ve yoğun baskıların ardından Richard Nixon, ABD tarihinde başkanlık görevinden istifa eden ilk ve tek başkan olmuştur.

Bu olay üzerine pek çok çalışma yayımlanmış ve eleştiri yağmuruna tutulmuştur. Ancak yine en özgün yorumlardan birisinin Baudrillard tarafından getirildiğini söyleyebiliriz. Baudrillard'a göre ‘belki de Watergate’in başarabildiği tek şey herkesi Watergate’in bir skandal olduğuna inandırmaktır.’ (Baudrillard, 2008) Washington Post gazetesinin ortaya koyduğu bu araştırmacı gazeteciliğin ardından muhabirlerinden Carl Bernstein ve Bob Woodward bu haberle Pulitzer Ödülünü almışlardır. Ancak Baudrillard'a göre yaptıkları tek şey kamusal ahlakı diriltmeye çalışmaktır.

“Bu açıdan kamusal ahlakı diriltmeye çalışan herkesin (ifşa ya da infial duyma yoluyla vb.) aslında kapitalist düzen için çalıştığı söylenebilir. Zaten Washington Post gazetecileri de böyle yapmışlardır.” (Baudrillard, 2014)

Eskiden saklanmaya çalışılan skandallar, günümüzde ise tersi bir şekilde yaşanan şeylerin bir skandal olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır. Çünkü skandal olması, skandal olmamasından daha tehlikelidir. Watergate herkese bir ‘skandal’ olarak lanse edilerek yeni bir gerçeklik oluşturulmuştur. İşte bu durum gizlenecek bir gerçeğin kalmadığı aşamadır. Ancak belirttiğimiz gibi Watergate’in skandal olmadığı saklanmaya çalışılmaktadır ve tam olarak bu sebeple kesinlikle skandal değildir.

Bir simulakr örneği olarak Guy Fawkes'ı ele alalım. Guy Fawkes 1570 yılında doğmuş, İngiltere’de yaşamış Katolik bir askerdir. Dönemin Protestan kralını tahttan indirip yerine Katolik bir kral getirmeyi hedefleyen ülkenin dinci terör grubunun en önemli üyelerindedir. Bu amaçlarına ulaşmak için önce İspanya’ya İngiltere’yi işgal etme teklifinde bulunmuş, daha sonra

ise parlamento binasını patlatma fikrini planlamışlardır. Guy Fawkes deneyimli bir asker olarak bomba düzeneklerinden anlayan biriydi. Parlamento binasının altına saklanan barut fiçilerinin başında bekleyen de kendisiydi ve eğer yakalanmasaydı barutları da ateşe verecek kişi muhtemelen kendisi olacaktı. Patlatma günü olarak tüm üyelerin mutlaka parlamentoda olacaklarını bildikleri açılış seremonisini seçmişlerdi. Lakin yakayı ele veren Guy Fawkes önce uzun bir süre işkence çekmiş ardından ise idam edilmiştir. Kraliyet kendisini bir hainlik sembolü haline getirdi ve hatta her yıl samandan kuklasının yakıldığı törenler bile düzenlendi. Wachowski Kardeşler'in 2005 yapımı *V for Vendetta* filminin baş karakteri V de aslında Guy Fawkes'tan esinlenilmiş olan bir karakterdir. Filmin büyük başarısı sonrası filmde V'nin taktığı 'The Laughing Man' maskesi her yerde bulunmaya başladı. Bu maskeler dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir konudaki eylemlerde özgürlüğün, başkaldırının sembolü haline geldi. Öncesinde ülkesini işgal etmesi için başka ülkelerle anlaşmaya çalışan, demokrasinin beşiği parlamentoyu patlamak için planlar yapan, yakalandıktan sonra ülkenin en büyük hainlerinden biri ilan edilen ve yakalandığı tarih olan 5 Kasım'da kurtuluş partileri verilen bir kişi ile ilişkilendirilen bir maske önce belli çizgi romanlarla, bazı hikayelerle ve senaryolarla bambaşka bir hale getirilmiştir. Şu an o maskeyi gören insanların pek çoğu Guy Fawkes'ı kuvvetle muhtemel tanımamaktadırlar. Bizler onun hikayesini aldık, değiştirerek bambaşka bir noktaya getirdik. Maskesinden bambaşka anlamlar çıkardık. Kimse öncesi ile ilgilenmektedir çünkü artık maske, Guy Fawkes'tan daha gerçek daha önemli hale gelmiştir. Çünkü maske artık hiper gerçeklik boyutuna ulaşmıştır.

Baudrillard ise kitabında en iyi simülasyon alegorisi olarak gösterdiği Borges'in masalını ele almaktadır. Bir imparatorluğun haritacıları imparatorluğun haritasını çizerken sonunda topraklarla bire bir aynı boya sahip bir harita oluşturmuşlardır. Ancak imparatorluk zamanla çökmeye başlayınca harita da parçalara ayrılmıştır. Haritanın bu parçaları çölde karşılaşan insanlar olmaktadır. Sonuç olarak harap olmuş ve eskidikçe gerçeğiyle birbirine karıştırılmıştır. Haritası gibi İmparatorluğun da çürüdükçe özü olan yani toprağa dönüştüğü görülmektedir (Baudrillard, 2008).

Bilime derin eleştiriler getiren Baudrillard nesnel bir gerçekliğin kalmadığını savunmaktadır. İnsanoğlu modern dönemde sürekli olarak dünyaya anlam ve bir gerçeklik atfetme çabası içerisine girmiştir, fakat bu çaba aksine var olan anlam ve gerçekliğin yok olmasına sebep olmuştur. Baudrillard'a göre özellikle modern dönemde başlayan insanın evreni kontrol altına alma ve her şeyi bilme arzusu postmodern dönemi ortaya çıkaran nedenlerdendir.

"Teknolojinin asıl görevi, olgu ve olaylara projeksiyon tutmak iken, teknoloji her şeyi sanallaştırmış, bilgisayar hafızasına indirgemiş ve her şeye "sayısal bir gerçeklik" kazandırmıştır." (Baudrillard, 2012) "Gerçek artık işlemsel bir görünüme sahiptir. Aslında buna gerçek bile denilemez, çünkü çevresinde onu sarıp sarmalayan bir düşsellik yoktur" (Baudrillard, 2014)

Baudrillard'ın bilime getirdiği eleştirilerden bir tanesi de bilimin asla fedakârlık yapmayacağıdır. Bilim yalnızca fedakârlık yaptığı simülasyonunu yaratmaktadır. Baudrillard bunu birbiri ile ilişkili iki örnek üzerinden açıklar.

Milattan önce 1302 yılında doğduğu tahmin edilen Mısır firavunlarından 2.Ramses ya da diğer adı ile Büyük Ramses Filistin topraklarından Sudan'a dek hüküm sürmüştür. Ölümünün ardından da şanına yakışır ve geleneklere uygun şekilde mumyalanmıştır. 1974 yılında yani aradan geçen üç bin yılın ardından mumyası bozulmaya başlamıştı. Uzmanlar bunun için bir çözüm aramaya başladılar. Fransa'da bulunan bir grup uzmanın mumyayı kurtarılabilceği düşünüldü ancak bu da mumyanın Fransa'ya taşınması anlamına geliyordu. Simgesel düzenin uzun süredir korumayı başardığı bir eseri korumaktan aciz olduğu telaşına kapılmış olan batı çalışmalara başlamıştı.

“Şu bizim çizgisel ve bir birik (im)tirme anlayışı üzerine oturan kültürümüz geçmişi gün ışığına çıkarıp depolayamadığı takdirde çökme tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır. İşte bu yüzden Firavunları mezarlarından, mumyaları ise içine kapatıldıkları o sessiz dünyadan çekip çıkarma gereksinimi duyulmuştur.”
(Baudrillard, 2012)

Ancak bunu başarmaya çalışırken ne yazık ki binlerce yıldır korunan mumyalar bilime ve kurtçuklara yem olmuştur. Günümüzde sahip olduğumuz bilgi düzeyi mumyaları onarmaktan ibarettir, yani mevcut bir düzeni onarmaktan öteye gidemiyoruz. Oysa ki mumyalama işlemi sırlarla dolu efsanevi bir iştir. Zaten başlangıçta 2.Ramses yok eden bizim bilim anlayışımız olmuştur. Onu alıp bir müzeye yerleştirmek ve gün ışığına çıkarmak onu yok etmenin ilk adımıdır. Sırlarla dolu olan bir uygarlığa, bizim hiçbir konuda yetkin olmayan ve sırdan yoksun olan bilimimiz saldırmış ve onun simgesel düzenini bozmuştur. Önce onu öldüren kendileri değilmiş gibi ardından da kendi muhteşem bilimsel yöntemleri ile diriltmeye çalıştıkları ve yoğun bir çaba harcadıkları simülasyonunu yaratmışlardır.

Baudrillard'a göre bilim yuvası olan üniversiteler de artık amaçlarından yoksun yerler haline gelmişlerdir. Üniversitelerin kendine bir yön veremez duruma geldiğini ve suni bir hayatta kalma direnişi içerisinde olduğunu belirlemektedir. Oğuz Adanır bu durumu Türkiye'deki üniversitelerden örnekle açıklamıştır. Özellikle 1950'li yıllardan başlayarak politika denetimi altına girmiş olan Türkiye'deki üniversitelerde başta sosyal bilimler olmak üzere giderek bilimsellikten ve nesnellikten uzaklaşmaya başlanmıştır. Bilimsellik ve nesnelliklerini koruyarak çalışmalarını devam ettiren istisnai insanlarsa dışlanmıştır. Adanır'a göre “Topluma düşünsel anlamda önderlik etmesi gereken insanlar toplum kendisi gibi düşündüğünde orada düşünsel açıdan, en azından, bir yerinde sayma var demektir.” (Adanır, 2008)

Baudrillard'ın simülasyonun dahil olduğu bir başka alan olarak öne çıkardığı yer ise sanattır. Sanat artık özgün bir alan olmaktan çıkmış ve bir üretim biçimine dönüşmüştür. Artık sanat eserlerine atfedilen o biriciklik yok olmuştur. Çünkü sanat eserleri simüle edilerek biricik olmaktan çıkmış ve birden fazla olabilmıştır. Sanat eserinin imitasyonları, kopyaları sayesinde sanat eserinin biricikliği ortadan kalkmıştır. Bununla ilgili verilebilecek tonlarca örnek vardır. Şarkıların remixlerinin oluşturulması, orijinal bir resmin çoğaltılıp kupalarımıza ve not defterlerimize kapak olması, pek çok başarılı sanat eserinin ticari değer kaygısı ile imitasyonlarının oluşturulması vb. gibi.

Baudrillard'a göre çağdaş sanat anlamsızlıklardan oluşmakta ve gerçek sanata dair tüm imgeleri de yok etmektedir. Baudrillard sanattaki göstergelerin gerçek anlamını yitirerek birer simülakra dönüştüğünü söyler. Bununla ilgili olarak Andy Warhol'u örnek vermiştir. Andy Warhol'un çalışmaları anlamsız nesnelere üzerine kuruludur. Çalışmalarında sadece bir topuklu ayakkabı, bir konserve ya da tek başına bir muz görülebilir ve bu çalışmaları seri şekilde üretilip satılmaktadır. Baudrillard bunun gerçekten sanat olmadığı üzerine odaklanmaktadır. Çünkü bu eserler oluşturulurken sanat değil, para önceliklendirilmektedir. Kısacası Baudrillard sanatın bir sektör halini aldığını vurgular.

Çağdaş sanatta yer alan imgeler hiçbir anlam ifade etmemektedir. Çünkü bu imgeler anlamlı bir varlığa gönderme yapmamakta, bunun yerine kendisi gönderme yaptığı varlığın yerini almaktadırlar. Baudrillard'a göre, "imgeler artık gerçekliği yansıtan bir ayna değil, gerçeğin yerini alıp onu hiper gerçekliğe dönüştüren şeylerdir" (Baudrillard, 2002) Kısacası imgeler hiçbir anlam taşımamakta ve bizzat kendisi gerçekliğin yerine geçerek bir simülasyon oluşturmaktadır.

Körfez Savaşı Çerçevesinde Simülasyon Kavramının İncelenmesi

Baudrillard'ın simülasyon teorisi kapsamında yorumladığı bir başka alan siyasettir. Bu kapsamda başta Körfez Savaşı olmak üzere pek çok olayı analiz etmiştir. Körfez Savaşı üzerine yapmış olduğu açıklamalarıyla da oldukça tepki çekmiştir.

2 Ağustos 1990 ve 28 Şubat 1991 yılları arasında cereyan eden Körfez Savaşı, Irak'ın Kuveyt'i işgalinin ardından İngiltere, Suriye, Mısır ve Fransa'nın içinde bulunduğu 37 ülkenin ABD öncülüğünde Irak'a düzenlediği harekattır. Tüm dünyanın gündemine oturan bu harekât pek çok siyaset bilimci, filozof, yazar ve gazeteci tarafından derinlemesine incelenmiş ve tartışılmıştır. Ancak belki de en farklı yorum Jean Baudrillard'tan gelmiştir. Baudrillard'a göre Körfez Savaşı hiç yaşanmamıştır. Burada Baudrillard'ın kastettiği şey insanların ölmediği, yaralanmadığı ya da acılar çekmediği şeklinde algılanmamalıdır. Baudrillard'a göre aksine bu acıyı çeken insanlar savaşın tek gerçekliğidir.

Baudrillard'ın simülasyon teorisindeki en önemli olgulardan biri televizyondur. Gerçekliği sona erdirmeye noktasında en önemli silah olarak medya öne çıkmaktadır. Çünkü Baudrillard'a göre televizyon ekranında bir günde yüz binlerce görüntüye tanık olabiliriz fakat düğmesine basıp kapattığımızda çevremizdeki veya dünyadaki hiçbir şeyin değişmemiş olduğunu görürüz (Adanır, 2002). Sanal gerçekliğin içinde her şeyin anlamı tersine dönmekte ve gerçekten uzaklaşmaktadır. Kitle iletişim araçlarının yaymış olduğu etki ile toplumların kitlelere dönüştüğünü ve televizyon sayesinde politikanın bir gösteri haline geldiğini savunmaktadır. Kitle, toplumun içi boşaltılmış ve anlamını yitirmiş biçimindedir. İktidarın artık hiper bir gerçeklik haline geldiğini savunan Baudrillard'a göre artık trans-politika evreninde yaşamaktayız çünkü politik devrim yerini trans-politikaya bırakmıştır (Baudrillard, 1995). Bu duruma örnek olarak Obama'yı ele alabiliriz. Hussein Barack Obama beyaz bir anneye, siyahi bir babaya ve isminden de anlaşılacağı üzere Müslüman bir geçmişe sahiptir.

"Eğer simülatif Watergate ve suikastlar kirlenmiş sistemi ve siyasetçiyi yeniden diriltmek için kullanılan bir simülasyonsa Obama da klasik Amerikan başarı

hikâyesi ile günahlarını/ayıplarını, karanlık geçmişini örtmek için ve Amerikan siyasetinin kendisini temizlemek için ortaya koymuş olduğu simüle/mış gibi olan simülatif bir versiyonudur.” (Dağ, 2009).

Sanal gücün en büyük şovlarından birisi de Baudrillard'ın ele aldığı Körfez Savaşı'dır. Ortada yaşanan bir olay, ölümler var; ancak herkes bunu televizyonunun başında tüm duygusuzluğu ile izlemektedir. Televizyonumuzu kapattığımızda her şey anlamını kaybediyor ve biz sadece Körfez Savaşı ile ilgili haberleri tıpkı bir reklam filmi izlemişçesine tüketmiş oluyoruz. Neil Postman içinde yaşadığımız medya çağı ile ilgili Baudrillard'ın düşünceleri ile paralel düşüncelere sahiptir.

“Medya çağı bir gösteri çağı'dır. Gösteri çağı'ysa, ideolojinin yerine kozmetiğin geçtiği, hakikatin imaja yenik düştüğü, her şeyin eğlenceli bir biçimde sunularak içeriksizleştirildiği, müthiş bir enformasyon bombardımanının insanları parçalara ayırarak tepkisizleştirdiği, hafızanın kaybolduğu, algılama ve muhakeme yeteneğinin azaldığı bir dönemdir.” (Postman, 1991)

Sanal gerçeklik insanları çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarsızlaştırmakta ve insanı kendisine karşı yabancılaştırmaktadır. Teknoloji ile üretilen sanal gerçeklikler insanlığı ileri götürmeyi amaçlasa da bir anlamda köreltmıştır çünkü sanal gerçekliğin egemen olduğu bu dünyada insanlar Körfez Savaşı gibi olaylar ortaya çıktığında ve bunu televizyonda gördüğünde bunu tüm duygusuzlukları ile takip etmektedir. Bu sebeptendir ki Baudrillard bu savaşa 'pornografik savaş' demektedir. Baudrillard'a göre insanlar kendi elleriyle yarattığı bu teknolojik, sanal gerçekliklerle dolu dünyada yaşamaktan memnundur. Çünkü artık günü kurtarmak ve sorumluluklardan kaçmak esastır.

Baudrillard'a göre toplumsal olan toplumsal ötesi olan kitleye, politika politika ötesine, kültürel ise kültürel ötesine geçiş yapmıştır. Yani yaşadığımız evren gerçeklik evreninden kopmuş tamamen farklı bir görünüm evrenidir. Gerçeklik içeriğini yitirmiş ve yalnızca bir görünüm halindedir. Hiçbir anlamı olmasa da anlamlıymış gibi görünür. Bu yüzden akıl çelişicidir. Zaten sistem de kendisini ayakta tutabilmek için bunu kullanır. Kitle iletişim araçları bu görünümü yaratmaktaki araçtır.

İçinde yaşadığımız düzeni simülasyon kuramıyla anlamaya çalışan Baudrillard'a göre en önemli konulardan birisi terörizmdir. Baudrillard'a göre terörizm, hayattaki pek çok şey gibi anlam değişikliğine uğramıştır ve hali hazırda abartılmaktadır. Simülasyon evreninde terörizm, sistemin getirdiği bir gerçekliktir. Terörizm tüm halleriyle, kötülüğün trans-politik aynasıdır. Her yere girmiş olan bu kötülük hakkında konuşma ihtimalinin bile kalmadığı bir toplumda da kötülük, yakamızdan düşmeyen ve de yayılan terörist biçimlerine bürünür (Baudrillard, 1995).

Günümüz terörünün anlamını geliştirmek için, günümüzde yaşanan savaflara bakmamız gerekmektedir. Bu savaflarda teknoloji ile yeniden oluşturulma durumu bulunmaktadır. Sunulan bu savaflar dolayısıyla birer prefabrik savaflardır. Körfez savaşı da tam olarak bu sebeple bir savaştan çok bir senaryodur. Başı sonu belli bir senaryoya hakimdir ve bizlere bu senaryo bölüm bölüm sunulmuştur. 11 Eylül saldırılarından sonra 17 Ocak 2002 yılında verdiği bir röportajında da Baudrillard şu cümleleri kurmuştur:

“Globalleşme, eskiden sömürgecilik gibi olağanüstü bir şiddet üzerine kuruludur. Batı dünyası bundan çoğunlukla yarar sağlasa bile onun faydalanandan çok kurbanı var. Elbette ABD prensipte her ülkeyi Afganistan gibi kurtarabilir. Ama bu ne acayip bir kurtuluş olurdu, değil mi? Bu şekilde mutlu edilenler buna kesinlikle direnecektir, gerekirse terörle.” (Leick, 2020)

Jean Baudrillard’a Yönelik Eleştiriler

Baudrillard’ın felsefesinin temelinde gerçeklik, tüketim, medya gibi kavramlar bulunmaktadır ve ona göre modernite bir meta fetişizmi hatta daha da ileri bir boyuttur. Nietzsche’den oldukça etkilenen yazar düşüncelerini toplum ve kültür eksenini üzerinden aktarmış ve üretim yerine tüketimi ön plana çıkarmış.

Baudrillard’ın en fazla tepki aldığı konulardan biri düşüncelerinin batı merkezli bir dünya üzerinde incelenebilmesidir. Tüketim çılgınlığı, medya, içinde yaşadığımızı iddia ettiği simülasyon evrenini tamamen gelişmiş ülkelerde görebilmekteyiz. Batıyı temel aldığı için ona göre herkes bir tüketim çılgınlığı içerisindedir. Bu sebeptendir ki Baudrillard dünyanın geri kalanı ile ilgilenmemekle suçlanmaktadır.

Baudrillard’ın felsefesinin temelini oluşturan ve eleştirdiği neredeyse tüm konuların temelinde bir görsel medya vurgusu bulunmaktadır. Öyle ki televizyon kapatılıp, bir kenara kaldırıldığında Baudrillard’ın kuramlarının pek çoğu varlığını kaybetmiş oluyor.

Baudrillard’ın eleştirildiği bir diğer nokta ise Marksist çizgide başladığı kariyerini sağ tarafa ilerletmesi olmuştur. Ancak Baudrillard, Oğuz Adanır ile yaptığı bir röportajda bu durumu pek de kabul etmemektedir. Kendisi Marksizm ile olan ilişkisini “*Üretimin Aynası* başlıklı çalışmamla sözcüğün tam anlamıyla hiçbir zaman gerçekten içine batmamış olduğum Marksizm’den kurtulmuş oldum.” (Adanır, 2008) Şeklinde ifade etmektedir.

Baudrillard aldığı eleştirilere yanıt vermekten çekinmemiştir ve bunları zaman zaman alaycı bir dilde yaptığı bile söylenebilir. Özellikle Michel Foucault ile felsefik bakış açısı, terimleri yorumlayışları farklılıklar içermektedir. Hatta Baudrillard 1977 yılında Foucault’u Unutmak isimli eserini yayınlamıştır. Okurlarından dönemin ünü en zirvede olan düşünürlerinden biri olan Foucault’u unutmasını istemesi oldukça tuhaf bulunmuştur. Hatta tuhaf bulunan bir diğer nokta ise henüz bir sene önce yazmış olduğu *Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm* isimli eserinde Foucault ile ilgili olarak “Foucault’nun çözümlemesi kültür tarihinin, XIX. yüzyıldan itibaren emek ve üretimin kesin bir yere sahip olacakları bu Ayrımlama sürecini açıklayan gerçek bir soyağacı öyküsünün temel parçalarından biridir.” (Baudrillard, 2016) Cümlelerini sarf etmiştir. Ancak zaten Foucault’u Unutmak isimli eserinde ise Foucault’u eleştirdiği noktalar daha çok Foucault’un unuttuğunu düşündüğü veya çağın gereklerine uymadığını düşündüğü noktalardır. Yaptığı eleştirilerin karşılığında kendisi akademi dünyasından yoğun bir tepki görmüştür. Oğuz Adanır, Baudrillard ile bir sohbetinde; Baudrillard’ın bir üst kadroya atanmak için çıktığı jüride Foucault’u Unutmak isimli eseri sebebiyle Foucault yanlısı kadın jürinin kendisinden hoşlanmadığını ve iki jüriyi daha yanına çekerek bir üst kadroya atanmasına engel olduğunu söylemiştir. Yaklaşık on, on iki yıl bekledikten sonra kadın jürinin değişmesinin ardından üst düzey bir kadroya yükselebilmüş ve ardından emekliye ayrılabilmiş söylemiştir (Baudrillard, 2013)

Dönemin önemli düşünürlerinden olan Foucault da postmodern bir çizgi çizse de tıpkı Baudrillard gibi bu durumu doğrudan kabul etmemiştir. Öyle ki kendisine postmodernizm ile ilgili bir soru sorulduğunda Foucault: “Postmodernite olarak adlandırdığımız şey nedir? Ben gündemi takip etmiyorum.” (Foucault,2010) Şeklinde bir cevap vermiştir.

Foucault’u Unutmak isimli eserinde “Baudrillard, Foucault’yu postmodern dönemece giremeyip, klasik cinsellik ve iktidar formülüne takılıp kalmış olan bir teorisyen olarak yorumlar.” (Best ve Kellner, 1998) Özellikle iktidar, güç kavramı noktasında iki düşünür ayrılmaktadır. Foucault gücü somut bir şekilde tanımlamaktadır. Ona göre “İktidar elde edilen, koparılan ya da paylaşılan, korunan ya da elden kaçırılan bir şey değildir; iktidar sayısız noktalardan çıkarak, eşitsiz ve hareketli bağıntılar içinde işler.” (Foucault, 1993) Foucault iktidarı tanımlarken onu tek bir kuruma ya da bazı kişilerin baştan sahip olduğu bir güce dayandırmaz. Foucault’a göre iktidar bir güç ilişkileri topluluğudur ve her yerdedir. Foucault’un getirdiği bu bakış açısı iktidarı sadece egemen bir sınıf üzerinden yorumlamak yerine güç ilişkileri üzerinden yorumlamamızı sağlaması bakımından önemlidir. Foucault gücü, arzu olarak tanımlıyor. Bu güç ilişkilerini de okul, hastane gibi toplumsal yapılar üzerinden aktarıyor. Ancak Baudrillard bu duruma karşı çıkıyor. Çünkü güç imgeler arasında dağılmıştır ve artık gücü belirli bir noktada görmek zorlaşmıştır. Yani artık güç ilişkileri olarak adlandırılan kavram Foucault’un bahsettiği gibi somut olarak gözlemlenemez çünkü soyut bir hale gelmiştir. Baudrillard’a göre iktidar göstergeler ile yeniden üretilir yani bir simülasyon haline gelmiştir. Foucault her ne kadar iktidarın karmaşık yapısını görüp açıklasa da bundan sonra iktidarın tek bir kurum üzerinde açıklanamayacağını görememiştir. “Foucault’un toplum ve iktidar analizi, hayati önemi haiz boyutlardan yoksundur.” (Best ve Kellner, 1998)

Jean Baudrillard, 2004 yılında İstanbul’a geldiğinde Bilgi Üniversitesi’nde bir konuşma yapmıştır ve bu konuşmasında öğrencilerden birinin Foucault ile yaşadıkları fikir ayrılığına dayandırdığı bir sorusunda yine iktidar ile ilgili görüşlerini şu cümleler ile getirmiştir:

“İktidarın da bir gerçeklik ilkesi kalmadı. İktidar var tabii. Nasıl var? İktidar, iktidarın göstergeleri arasından geçiyor. Yani bu kendini harekete geçirmenin yöntemlerinden biri ama aynı zamanda kendini yok etmenin de yöntemlerinden biri. Çünkü artık iktidar sadece göstergelerinden ibaret. Gösterge, bir gerçeklikten farklıdır. Gösterge, o anlamda bir intikam almaktadır. Çünkü iktidarın kendisi de bir simülasyona dönüştüğü zaman göstergelere boyun eğer. Yani aslında birden artık iktidar kalmadı diyerek yok olmuyor iktidar; ezen yok, ezilen yok gibi bir durum değil bu. Ama iktidar artık bir simülasyon alanına girmektedir. Burada herkes suç ortağıdır.” (Balca, 2020)

Baudrillard tüm farklılıkların yok olduğunu öne sürerken Foucault ise iktidarın nasıl farklılaştığını göstermeye çalışır ve iktidarın disipliner kurumlar oluşturduğunu kanıtlama yoluna gider. Ancak Baudrillard buna karşılık gösterge bilgisel bir iktidar teorisi sunmaktadır. Ancak genele baktığımızda her ikisinin de yeterli bir iktidar teorisi oluşturabildiğini söylemek pek mümkün değildir. Bununla ilgili olarak Best ve Kellner kitaplarında “Esasen hem Foucault hem de Baudrillard politik ekonomiyi ihmal eder ve bu nedenle üretim tarzının ve toplumsal ilişkilerin iktidar ilişkilerini, yani tahakküm ve tabi kılma ilişkilerini nasıl ürettiğini analiz etmekten

acıdır.” (Best ve Kellner, 1998) demiştir. Bu sebeptendir ki Baudrillard’ın en çok eleştirildiği noktalardan birisi de post kapitalist toplumu ve onun etkilerini tamamen görmezden gelmesidir. Yaşanan gerçek savaş ve can kayıpları karşısında onun ilgilendiği tek nokta imgelerdir. Bu nedenle Baudrillard, yaşanan acılara kayıtsız kaldığına yönelik eleştiriler de almıştır.

Sonuç

Jean Baudrillard postmodern düşüncenin en önemli düşünürlerinden birisidir. Fransız yazar henüz lise yıllarında ileride düşüncelerini derinden etkileyecek olan patafizik akımı ile felsefe öğretmenliğini yapan Emmanuel Peillet sayesinde tanışmıştır. Almanca üzerine almış olduğu lisans eğitimi sayesinde ileri seviyede Almanca bilen Baudrillard, Nietzsche okumaları yapmış, üniversite yıllarında dönemin bir diğer ünlü düşünürü Henri Lefebvre’nin asistanlığını yürütmüş, gösterge bilimin kurucu isimlerinden kabul edilen Roland Barthes’in de içinde bulunduğu jüriye tez savunmasını yapmıştır. Aynı zamanda Nanterre Üniversitesi sosyoloji bölümü öğrencilerinin bizzat başlattığı ve Fransa tarihinin en büyük eylemlerinden olan 68 Olayları’nı doğrudan inceleme şansı elde etmiş birisidir. Dolayısıyla Baudrillard’ın yaşadığı dönem hem postmodern düşüncenin Fransız yazarlar tarafından sıkça incelendiği hem de Fransa’nın iç siyasetinde çalkantıların mevcut olduğu bir döneme denk gelmiştir. Bu durum Baudrillard’a çok farklı fikirleri analiz etme şansını sunmuştur.

Nietzsche’den etkilenen yazar düşüncelerini toplum ve kültür eksenini üzerinden aktarmış ve Nietzsche gibi sıkça aforizmalar kullanmıştır. Henri Lefebvre gibi günlük yaşamı analiz etmiş ve Roland Barthes’in göstergebilimiyle sentezlenmiş eserler ortaya çıkarmış. Ayrıca kendisinin en kilit çalışmalarından birisi olan ‘simülasyon kuramı’ da patafizik akımının etkisiyle ortaya çıkmıştır.

Baudrillard’ın ‘simülasyon teorisi’ ise kendisine ün kazandıran en önemli çalışmalarındandır. Baudrillard’a göre günümüzde her şey simülasyonlardan oluşmaktadır ve artık neyin gerçek olup olmadığını ayırt etmek imkansızdır. İçinde yaşadığımız bu simülasyon çağında artık hiçbir gerçeklik kalmamış ve her şey ters düz olmuştur. Simülakr aslında gerçek olmayan ama gerçeklik olarak algılanmak isteyen bir görünümdür ve bunu ayırt etmek zordur. Çünkü ‘öyle-miş gibi’ gibi görünen bir durumun gerçekte öyle olmadığını anlayabiliriz lakin simüle edilen bir durum gerçekliği yeniden üreterek kendi gerçekliğini yaratmaktadır ve böylece bir durumda gerçekliği ayırt edebilmek çok zordur.

Baudrillard’ın simülasyon teorisindeki en önemli konulardan biri televizyondur. Çünkü simülasyonu yaratma noktasında en güçlü silah olarak görsel medya öne çıkmaktadır. Gerçeklik yalnızca bir görünüm halini almıştır ve bu yüzden de akıl çelicidir. Sistem de kendisini ayakta tutabilmek için bunu kullanır ve bu görüntüyü yaratmak için de kitle iletişim araçlarını kullanır. Televizyon ekranından yüzlerce görüntü arka arkaya akarken insanlar kendisine ve yaşadığı dünyaya karşı yabancılaşmaktadır. Teknoloji ile insanlık ileri götürülmeyi amaçlansa da bir anlamda köreltmıştır çünkü sanal gerçekliğin egemen olduğu bu dünyada insanlar Körfez Savaşı gibi olaylara karşı duyarsızlaşmaktadır. Yaşanan bu sanal savaşların tek gerçekliği ve acı yanı ölen ve yaralanan insanlar olmaktadır.

Jean Baudrillard hem yaşadığı dönemde hem de sonrasında adından sıkça söz ettirmiş, ilginç eleştiriler getirmiş olan bir yazar olsa da kimi zaman eleştiriler de toplamıştır. Özellikle sol çizgide başladığı kariyerini sağda tamamlaması; Marksizm'i reddettikten sonra herhangi bir yeni politik düşünce sunamaması, düşüncelerinin büyük çoğunluğunun görsel medya üzerine kurulu olması vb. bunlardan bir kaçıdır. Ancak belki de en dikkat çeken tartışmayı Foucault ile yaşamıştır. Foucault'un getirmiş olduğu iktidar tanımlamasını reddetmiş ve iktidarın artık belirli tek bir kurum üzerinden açıklanamayacağını dile getirmiştir. Çünkü artık güç imgeler arasında dağılmış ve güç ilişkileri somut bir şekilde gözlemlenememektedir. Bu sebeple de Foucault'u postmodern döneme girememek ile itham etmektedir.

Sonuç olarak Baudrillard özellikle Batı toplumlarını ve postmodern dinamikleri oldukça karamsar ve sivri bir dille açıklamıştır. Kullandığı aforizmalar ve dağınık sistemi sebebiyle kendisini anlamak kimi zaman zor olabilmektedir. Postmodern yaşam, medya, tüketim, savaşlar ve gerçeklik gibi pek çok konuyu çözümlenmeye çalışan Baudrillard özellikle simülasyon dünyası ve görsel medyanın getirdikleri üzerinden yaptığı yorumlarla fazla karamsar olmakla suçlanmıştır. Ancak sosyal medya devrimini bile yaşayamadan hayatını kaybeden Baudrillard'ın medya üzerinden yapmış olduğu okumaların günümüz toplumunu da incelediğimizde haklılığını bir kez daha görmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Adanır, O. (2008). *Simülasyon kuramı üzerine notlar ve söyleşiler*. Hayal Et Kitap.
- Adanır, O. (2016). *Baudrillard, Fikir Mimarları Dizisi*, Say Yayınları, İstanbul.
- Baudrillard, J. (1995). *Kötülüğün Şeffaflığı Aşırı Fenomenler Üzerine Bir İnceleme*, (çev. Emel Achora ve Işık Ergüden). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Baudrillard, J. (2002). İllüzyon, yitirilen illüzyon ve estetik. *Doğu Batı: Yeni Düşünce Hareketleri*, 2(19), 9-29.
- Baudrillard, J. (2005). *François L'Yvonnet ile Söyleşi*. İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Baudrillard, J., Deliceçaylı, H., & Keskin, F. (2008). *Tüketim toplumu*. Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J., & Adanır, O. (2012). *Neden her şey hala yok olup gitmedi?* Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2013). *Foucault'yu unutmak*. Dokuz Eylül Yayınları.
- Baudrillard, J. (2014). *Simülakrlar ve Simülasyon*, (Çev. O. Adanır). Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Baudrillard, J. (2015). *Şeytana satılan ruh ya da kötülüğün egemenliği*. Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J., & Adanır, O. (2016). *Simgesel değiş tokuş ve ölüm*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Best, S., & Kellner, D. (1998). *Postmodern Teori, Eleştirel Soruşturmalar*, Mehmet Küçük (çev), Ayrıntı Yayınları, 1. Basım, İstanbul.
- Dağ, A. (2009). *Jean Baudrillard'da simülasyon kavramını temellendirme çabası*.
- Foucault, M. (1993). *Cinselliğin Tarihi* (çev. Hülya Tufan). İstanbul: Afa Yayınları.
- Foucault, M., Umaç, Ü., & Utku, A. (2010). *Yapısalcılık ve postyapısalcılık: Michel Foucault*. Birey Yayıncılık.
- Postman, N. (1994). *Televizyon: Öldüren Eğlence*, Çev. Osman Akınbay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve Postmodernizm*, çev. Abdülbaki Güçlü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Balca, Arda, Jean Baudrillard ile Söyleşi, [Davetsiz Misafir], <https://davetsizmisafir.org/2007/01/03/jean-baudrillard-saygiyla-aniyoruz/> Erişim Tarihi: 21.06.2020.
- Leick, Romain. Çılgınlığı Globalizm Üretiyor, [NTV Arşivi], <http://arsiv.ntv.com.tr/news/130583.asp> Erişim Tarihi: 10.06.2020.

TÜRKİYE VE CEZAYİR MİLLÎ MÜCADELELERİNİN DERS KİTAPLARINA YANSIMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER BAĞLAMINDAKİ YERİ

Şehmus UZUNER¹

Mehmet YILDIZ²

Özet

Bu araştırmada, Türkiye Cumhuriyeti ile Cezayir Cumhuriyeti okullarında okutulan ders kitaplarında, her iki ülke tarafından verilen bağımsızlık mücadelelerinin ne şekilde işlendikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma, özelliği dolayısıyla araştırılması hedeflenen olay veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesine ve analiz edilmesine elverişli olan, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Sonuç olarak Türk Millî Mücadelesi ile Cezayir Millî Mücadelesi arasında farklılıklarla birlikte benzerliklerin de olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Türk Millî Mücadelesi ve Mustafa Kemal'in, Cezayirli milli mücadeleler tarafından hayranlıkla takip edildiği ve örnek alındığı, ancak bu durumun Cezayir ders kitaplarına yansımadağı tespit edilmiştir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birini ise Cezayir'deki bağımsızlık mücadelesinin yoğunlaştığı Soğuk Savaş döneminde iki ülkenin önceliklerinin farklılaşması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'nin, Sovyetler Birliği'nin yöneldiği yayımcı dış siyaset çerçevesindeki bazı talepleri karşısında duyduğu güvenlik endişesi ve ekonomik ihtiyaçlar dolayısıyla dış politikasını Batı ittifak sistemi Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) ile uyumlu bir yörüngeye oturtma konusundaki, belki abartılı sayılabilecek politik tutumunun belirleyici etkenlerden biri olduğunu ifade etmek mümkün görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cezayir Milli Mücadelesi, Ders Kitapları, Mazlum Milletler, Türk Milli Mücadelesi

COMPARISON OF REFLECTIONS OF TURKISH AND ALGERIAN NATIONAL STRUGGLES IN TEXTBOOKS AND THEIR PLACE IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL RELATIONS

Abstract

In this study, it was examined comparatively how the textbooks in the schools of the Republic of Turkey and the Republic of Algeria handle the subject of the struggle for independence that both countries experienced. The study was carried out through the document analysis from the qualitative research methods, which is suitable for reviewing and analysing written materials containing information about the events or phenomena that are aimed to be investigated. As a result, it has been revealed that there are also similarities in addition to differences between the Turkish national struggle and the Algerian national struggle. In this context, it was determined that the Turkish national struggle and Mustafa Kemal were admirably followed and taken as an

¹ Uzman, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: uzuner63@hotmail.com, ORCID:0000-0002-2187-0078

² Prof. Dr., Yalova Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, e-posta: mehmet.yildiz@yalova.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2067-7150

example by the Algerian national fighters, but that this was not reflected in the Algerian textbooks. One of the most essential reasons for this situation can be said to be the differentiation of the priorities of the two countries during the Cold War, when the struggle for independence in Algeria was intensified. In this context, it seems possible to say that Turkey's political stance, which may be considered exaggerated, is one of the decisive factors in the security concern that Turkey felt due to some requests in the framework of Soviet Union's expansionist foreign policy and settling its foreign policy compatible with the Western alliance system, North Atlantic Treaty Organization (NATO), due to its economic needs.

Keywords: Algeria National Struggle, Textbooks, Oppressed Nations, Turkish National Struggle

GİRİŞ

Orta Çağ'da Avrupa kıtasının içinde bulunduğu maddi ve manevi buhranların zorunlu hale getirdiği Kıta Avrupa'sı dışındaki arayışların en önemli sonucu Coğrafi Keşifler olmuştur. Keşiflerin sağladığı zenginliklerle Avrupalı devletlerin bilim ve teknik alanda elde ettikleri önemli gelişmeler, İngiltere'nin lokomotif işlev üstlendiği Sanayi Devrimi'nin de fitilini ateşlemiştir.

Sanayi Devrimi'yle birlikte ortaya çıkan hammadde ve pazar arayışındaki rekabet, 18. ve 19. yüzyıllarda sanayileşmiş devletleri karşı karşıya getirmiştir. Sanayileşmiş devletler, oluşan bu rekabet ortamında ilgilerini, öncelikle hem doğal kaynağı bol hem de savunması zayıf olan yerler üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Hedeflerin seçimindeki önemli etkenlerden biri de coğrafi yakınlık olmuştur. Hammadde ve pazar ihtiyacının karşılanmasına yönelik bu ilgi, bir süre sonra basit gerekçelerle gerçekleştirilen işgallere dönüşmüştür (Armaoğlu, 2010: 287-292).

Sanayileşmesini tamamlayan ilk devletlerden biri olan Fransa da aynı zamanda sömürgecilik yarışında gittikçe gerisine düştüğü İngiltere'ye karşı bir mevzi kazanma hesabıyla, bu özellikleri bünyesinde barındıran Cezayir'i 1830 yılında işgal etmiştir. Osmanlı Devleti'nin bir eyaleti olan Cezayir, o dönemde Avrupa'ya önemli miktarda buğday ihraç etmektedir. Fransa da buğday ihracatının yapıldığı ülkelerin başında gelmektedir. Önceleri buğdayı, parasını sonra ödemek şartıyla alan Fransa; bir müddet sonra Cezayir'e buğday borcunu ödemeyeceğini bildirmiştir. Bunun üzerine yaşanan birkaç olay bahanesiyle de burayı işgale başlamıştır (Armaoğlu, 2010: 287-290). Rusya'ya karşı kaybettiği savaştan dolayı (İnalçık, 2016, s. 271) içinde bulunduğu çıkmazın farkında olan Osmanlı Devleti, bu oldubitti karşısında herhangi bir fiili mücadeleyi göze alamamıştır. Milis gücü olarak örgütlenen bazı kanaat önderlerinin yürüttükleri direniş hareketleri ise kısa zamanda bastırılmıştır (Jorga, V, 2005:1840 vd.).

Fransa, işgal sonrası sömürgeleştirdiği Cezayir'in bütün kaynaklarını kullanarak gücünü artırmış ve kurduğu yapıyı koruyabilmek için en acımasız yöntemlere başvurmaktan çekinmemiştir. Buna rağmen Cezayir, Kasım 1954'te başlattığı sekiz yıllık milli mücadeleyi büyük bedeller ödeyerek zafere ulaştırmış ve 5 Temmuz 1962'de bağımsızlığına kavuşmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Osmanlı Devleti'nin, İslam dünyasının liderliğini üstlenmesini sağlayan ihtişamının kaybolması, Kuzey Afrika ve Doğu toplumları üzerindeki etkisini de zayıflatmış ve bu durumdan yararlanan kolonyalist devletler, bu bölgeleri zamanla sömürgeleştirmişlerdir. Bu şekilde sömürge veya yarı sömürge haline getirilmiş toplumlara sonradan “Mazlum Milletler” adı verilmiştir (Koloğlu, 2004: 12).

İçlerinde Cezayir'in de bulunduğu Kuzey Afrika toplumlarını da sömürgeleştiren emperyalistlere karşı yürütülen Türk Milli Mücadelesi, milli kültür ve kaynaklardan doğmasıyla özgün bir karakter taşımaktadır. Bu sebeple, işgalci devletlerle yapılan bu mücadele, aynı zamanda sömürge altındaki diğer mazlum milletler adına yapılan bir mücadele niteliği taşımaktadır (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1997: 44). Bu yönüyle Türk Milli Mücadelesi bağımsızlık mücadelesi veren Mazlum Milletlere örnek olmuştur.

Mazlum milletlerden biri olan Cezayirli, 1830'dan 1962'ye kadar yaklaşık 132 yıl gibi tarihin en uzun süreli işgallerinden birini yaşamıştır. Fransız işgaline karşı direnenler her türlü işkenceye ve soykırıma maruz bırakılmıştır. Cezayir, bağımsızlık mücadelesi veren mazlum milletler içinde en fazla kayba uğrayan ülke olarak da öne çıkmaktadır. Cezayir milli mücadelesinin, kamuoyunda diğer mazlum milletlere göre daha geniş yer tutmasının sebeplerinden birisinin de bu olduğu söylenebilir. Ayrıca Cezayir Milli Mücadelesi'ne ülkemizin yaptığı yardımlarla ilgili bilgiler de mevcuttur.

Milletlerin tarihinde yer alan en önemli olaylardan biri de bağımsızlık mücadeledir. Bu mücadelelerin kazanılması kadar, gelecek kuşaklara aktarılması da önem taşımaktadır. Okullar bu aktarımın yapıldığı en önemli mekânlar olduğu gibi ders kitapları da bu aktarımı yapan en önemli materyallerden biridir. Zaten ders kitapları, içerdikleri bilgilerle milli tarih bilinci oluşturan en önemli araçlar durumundadır (Köstüklü, 2001: 11-12). Ders kitaplarının insan yetiştirmede çok boyutlu ve işlevsel öneme sahip olduğunu belirten Tuğ (2017), devletlerin toplumsal düzen oluşturma ve vatandaşları, milli menfaatler doğrultusunda yetiştirme konularında ders kitaplarına çok büyük sorumluluklar yüklendiğini belirtmiştir (6-10).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Cezayir Milli Mücadelelerinin ders kitaplarındaki işlenişlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu çalışma ile Türk Milli Mücadele'sinin, Cezayir Milli Mücadelesi'ne etkisi, ortaya çıkış gerekçeleri ve hedefleri itibarıyla, her iki milli mücadelenin hazırlık, silahlı mücadele ve siyasal mücadele dönemlerinin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Türk Milli Mücadelesi'nin, Mazlum Milletlerden biri olan Cezayir'in milli mücadele sürecine etkisi, her iki milli mücadelenin benzerlik ve farklılıkları ders kitaplarına nasıl yansımıştır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt problemler: Araştırmanın amacına uygun olarak, bu çalışmada ele alınacak alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkiye Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA ders kitaplarında Türk Milli Mücadele'sinin hazırlık döneminin işlenişi ile Cezayir tarih ders kitaplarında Cezayir Milli Mücadele'sinin hazırlık döneminin işlenişi nasıldır?
2. Türkiye Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA ders kitaplarında Türk Milli Mücadele'sinin silahlı mücadele döneminin işlenişi ile Cezayir tarih ders kitaplarında Cezayir Milli Mücadele'sinin silahlı mücadele döneminin işlenişi nasıldır?
3. Türkiye Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA ders kitaplarında Türk Milli Mücadele'sinin siyasal mücadele döneminin işlenişi ile Cezayir tarih ders kitaplarında Cezayir Milli Mücadele'sinin siyasal mücadele döneminin işlenişi nasıldır?
4. Uluslararası ilişkiler çerçevesinde, Türkiye ve Cezayir milli mücadelelerine karşılıklı olarak ders kitaplarında yer verilme/verilmeme durumu nasıl değerlendirilebilir?

YÖNTEM

Türkiye ve Cezayir Milli Mücadelelerinin ortaokul sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarına yansımalarının karşılaştırmalı olarak ele alındığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemektedir. Var olan bir durumu tasvir ettiğinden, çalışmada bu model tercih edilmiştir (Karasar, 2012: 183). Bu model aracılığıyla elde edilen veriler okuyucuya, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmak üzere analiz edilmiştir. Bu işlem için önce veriler betimlenmiş sonra da bu betimlemelerden birtakım sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256).

Tarama modeli hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilen bir modeldir. Bu çalışma nitel araştırma prosedürlerine uygun olarak sosyal bilimlerdeki araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini ve analiz edilmesini esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217).

Bir araştırmada hangi dokümanın veri kaynağı olarak kullanılabilceği, araştırmanın problemi doğrultusunda belirlenmektedir. Nitekim bu çalışmada,

Türkiye Cumhuriyeti ortaokullarında okutulan,

- Sosyal Bilgiler 5. sınıf,
- Sosyal Bilgiler 7. sınıf,
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf ders kitapları ile

Cezayir Cumhuriyeti ilkokullarında okutulan,

- Tarih 3. sınıf ders kitabı
- Tarih 5. sınıf ders kitabı

Cezayir Cumhuriyeti ortaokullarında okutulan,

- Tarih 1. sınıf ders kitabı
- Tarih 4. sınıf ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Cezayir bağımsızlık mücadelesinin yer aldığı Cezayir Tarih ders kitapları Arapça olduğu için Türkçeye çevrilmiştir. Türk milli mücadelesinin yer aldığı sosyal bilgiler ve TCİTA ders kitapları ile Cezayir milli mücadelesinin yer aldığı tarih ders kitapları analiz edilmiştir. Daha sonra iki ülke için elde edilen veriler, bu tip çalışmalarda uygulanan yöntemle ilgili kalınarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256) karşılaştırmalı olarak yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Türkiye Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA Ders Kitapları ile Cezayir Tarih Ders Kitaplarında İki Milli Mücadelenin Hazırlık Dönemlerinin İşlenişinin Karşılaştırılması

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminin, Osmanlı Devleti'nin 1. Dünya Savaşı sonucunda yenilgiye uğraması, İtilaf Devletleri ile Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalaması ve antlaşma sonrasında Osmanlı Devleti'nin topraklarının işgal edilmesi ile başladığı belirtilmiştir. Cezayir'de ise dönem, Fransa'nın 1830'da 'Yelpaze Olayını' bahane ederek Cezayir'e saldırması; Cezayir yöneticisi Dayı Hüseyin ile Cezayir'in teslim oluşunu belgeleyen bir antlaşma imzalanmasının ardından gerçekleşen işgallerle başlatılmaktadır.

İşgalci güçler olarak Türk Milli Mücadelesi'nde birden fazla devletin oluşturduğu İtilaf Devletleri grubu; Cezayir Milli Mücadelesi'nde ise sadece Fransa olduğu ifade edilmiştir.

İtilaf Devletlerinin, Anadolu'nun tamamını işgal edemedikleri ve ülkede bir sömürge yönetimi kuramadıkları ifade edilmiştir. Cezayir'de ise Dayı Hüseyin'den sonra bazı yöneticilerle kabile liderlerinin Fransızlara karşı yürüttükleri mücadelenin genel bir direniş karakteri kazanamaması dolayısıyla başarı sağlanamadığı; bunun sonucunda ülkenin Fransa tarafından tamamen işgal edildiği anlatılmış ve uzun yıllar sömürge düzeniyle yönetildiği belirtilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde İtilaf Devletlerinin işgalleri, işgallere karşı hazırlıklar ve direnişin 2-3 yıl içinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesinin hazırlık döneminde ise Cezayir halkının işgallere karşı topyekûn mücadelesinin işgalden yaklaşık 100 yıl sonra oluşmaya başladığı ifade edilmiştir.

Türk milletinin bağımsızlığını kaybetmemek için işgallere karşı çıktığı; buna mukabil Cezayir halkının milli mücadelesinin başlangıçta Fransızlarla olan eşitsizliklerin giderilmesi konusuna odaklandığı belirtilmiştir. Eşitlik isteğiyle başlayan mücadelenin zamanla bağımsızlık mücadelesine dönüştüğü anlatılmıştır. Bağımsızlık fikrinin oluşmasında Wilson Prensiplerinin, Fransa'nın 2. Dünya Savaşı'nda Almanya tarafından işgal edilmesinin, Cezayirlilerin zihninde oluşturduğu 'mağlup edilebilir Fransa' algısının ve bağımsızlık mücadelesi veren Fas, Tunus ve diğer milletlerin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde, işgaller karşısındaki teşkilatlanmanın Müdafaa-i Hukuk ve Redd-i İlhak Cemiyetleri öncülüğünde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ise örgütlenmenin, bazı liderler tarafından kurulan siyasi parti, dernek, kulüp, işçi federasyonları ile yayımlanan gazete ve dergi gibi basın yayın organları yoluyla gerçekleştiği ifade edilmiştir.

Anadolu'da kurulan bu cemiyetlerin milli cemiyetler olduğu; bölgesel faaliyet gösterdikleri ve amaçlarının bağımsızlık olduğu vurgulanmıştır. Cezayir'deki teşkilatlanmalarda ise başlangıçtaki hedefin eşit haklar elde etmek olduğu ve zamanla bağımsızlık mücadelesine dönüştüğü vurgulanmıştır.

Anadolu'da kurulan kurtuluş yanlısı milli cemiyetlere karşılık, azınlıklar veya bağımsızlık taraftarı olmayan unsurlar tarafından da bazı cemiyetler kurulduğu ve bunların zararlı cemiyetler olduğu anlatılmıştır. Cezayir'de ise bu dönemde teşkilatlanan gruplar arasında fikir ayrılıklarının olduğu belirtilmiştir. Bu oluşumların bazılarının bağımsızlık yanlısı oldukları; bazılarının Fransa yönetiminde eşit haklara sahip federatif bir yapıyı hedefledikleri; bazılarının da Arap-İslami kimliği canlı tutmayı amaçladıkları belirtilmiştir ancak bağımsızlık istemeyen teşkilatların zararlı oldukları ifade edilmemiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde, milli cemiyetlerin faaliyet gösterdikleri bölgelerde işgallere karşı mücadele etmek için eli silah tutan herkesin teşkilatlandığı; oluşan bu yapıya Kuvâ-yı Milliye denildiği belirtilmiştir. Bir müddet sonra Kuvâ-yı Milliye birliklerinin düşmanla mücadelede yetersiz kalacağı öngörülerek düzenli ordunun oluşturulmaya başlandığı anlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ise Halk Partisi bünyesinde Özel Örgüt adında silahlı bir teşkilatın oluşturulduğu anlatılmıştır. Ayrıca Özel Örgüt'ün dışında gönüllülerden oluşan ve siyasi partilerle bağlantılı hareket eden milis kuvvetlerinin bulunduğu; 1956'da ise Ulusal Kurtuluş Ordusu'nun (FLN) kurulduğu anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ağırlıklı olarak, milli mücadele liderlerinden Mustafa Kemal Paşa'nın faaliyetleri hakkında bilgi verilmiştir. Türk Milli Mücadelesi'nin Rauf Bey, Ali Fuat Paşa, Kâzım Karabekir, Bekir Sami Bey gibi diğer liderlerinin de ismi zikredilmişse de özellikle M. Kemal'in bu dönemdeki liderliği üzerinde durulmuştur. Ortaokul 8. sınıf TCİTA ders kitabında M. Kemal'in yaptığı çalışmalara ait görsellere sıkça yer verilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ise birden fazla lidere yer verilmiştir. Siyasi ve fikri olarak Mesali Hac, Ferhat Abbas ve Abdülhamit bin Badis anlatılmıştır. Silahlı mücadele boyutuna geçildiğinde ise Ahmet bin Bella, Kerim Bilkasım, Didoş Murad, Arabi bin Mehdi, Cemile Buhayra gibi farklı birçok liderin tanıtımına yer verilmiştir. Özellikle tek bir lider ön plana çıkarılmamıştır. Ortaokul 4. sınıf tarih ders kitabında bu liderlere ait görsellere de yer verilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde M. Kemal Paşa'nın yapmış olduğu kongrelere değinilmiştir. Yayımlanan genelgelerde ve yapılan kongrelerde tam bağımsızlık hedefi vurgulanmış ve bunun için işgalcilerle mücadele edileceği belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesinin hazırlık döneminde de özellikle siyasi partilerin bünyesinde gerçekleştirilen toplantıların tanıtımına yer verilmiştir. Örnek olarak 1954'te 22 mücahidin katılımıyla bir toplantının yapıldığı ve toplantı sonunda silahlı mücadele kararının alındığı anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde yapılan Erzurum Kongresi'nde, milli mücadelenin yürütme organı olarak oluşturulan Temsil Heyeti'nin (Heyet-i Temsiliye) bir hükümet gibi çalıştığı anlatılmıştır. Sivas Kongresi'nde, bütün milli cemiyetlerin Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti adı altında birleştirildiği ifade edilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ise farklı siyasi hareketler arasında geciken birliğin, Cezayir

Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde, 1956'da yapılan Sumam Toplantısında, devrim için faaliyet gösteren bütün siyasi hareketlerin Ulusal Kurtuluş Cephesi (FLN) adı altında birleşmeleri ve devrimin tek elden idare edilmeye başlanmasıyla temin edildiği belirtilmiştir. Bu gelişmenin tamamlayıcı bir adımı olarak 1958'de, Ulusal Kurtuluş Cephesi tarafından Cezayir Cumhuriyeti Geçici Hükümeti'nin kurulduğu belirtilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde yapılan Sivas Kongresi'nde milli mücadelenin yayın organı olan İrade-i Milliye gazetesinin çıkarıldığı anlatılmıştır. Cezayir'deki milli mücadelenin silahlı mücadele döneminde ise Mücahid gazetesi ile Cezayir'in Sesi Radyosunun kurulduğu belirtilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde yapılan çalışmaların Anadolu'da gerçekleştirildiği; Milli Mücadele liderlerinin, Anadolu'nun işgal edilmemiş güvenli yerlerinde faaliyetler gösterdikleri ifade edilmiştir. Temsil Heyeti'nin Erzurum Kongresi'nde oluşturulduğu, daha sonra Sivas'a, oradan da Ankara'ya geldiği anlatılmıştır. Büyük Millet Meclisi'nin (BMM) Ankara'da açıldığı ifade edilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ise Fransız yönetimi, Cezayir'in her tarafına hâkim olduğu için yapılan çalışmaların birçoğunun Mısır'dan yönetildiği ifade edilmiş; bu çerçevede Cezayir Cumhuriyeti Geçici Hükümeti'nin de Kahire'de kurulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, Mısır lideri Cemal Abdülnasır'ın Cezayir Milli Mücadelesi'ne destek verdiği vurgulanmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde, BMM'ye karşı çıkarılan birtakım ayaklanmalara yer verilmiştir. Milli mücadeleyi engellemek için Osmanlı Hükümeti, İtilaf Devletleri ve bazı Kuvâ-yı Milliye liderleri tarafından çıkarılan bu ayaklanmaların büyük çoğunluğunun Kuvâ-yı Milliye birlikleri, bazılarının da düzenli ordu tarafından bastırıldığı anlatılmıştır. Ayrıca BMM'nin, ayaklanmalara karşı mücadele etmek üzere aldığı bazı tedbirlere yer verilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde ise milli mücadeleciler arasında bazı fikir ayrılıklarının olduğu belirtilmiştir. Ancak bu fikir ayrılıklarının birbirlerine karşı silahlı bir mücadeleye dönüştüğünden söz edilmemiştir. Bu dönemde Cezayir'de hâkim olan Fransız yönetimi tarafından, milli mücadelecilere karşı her türlü baskı, şiddet, tutuklama, işkence ve engellemelere başvurulduğu ifade edilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde Anadolu'da, Osmanlı Hükümeti ve BMM Hükümeti olarak iki siyasi otoritenin var olduğu ifade edilmiştir. İşgalci İtilaf Devletlerinin kendi çıkarları gereği Osmanlı Hükümeti ile görüşmeler yaptığı ve antlaşmalar imzaladığı anlatılmıştır. 1920'de imzalanan Sevr Antlaşması'nın TBMM Hükümeti tarafından kesinlikle kabul edilmediği anlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesinin hazırlık döneminde ise Fransız sömürge yönetiminin, mutlak siyasi otorite olarak Cezayir'de tam bir hakimiyet kurduğu ifade edilmiştir. Bu dönemde, milli mücadeleciler arasında siyasal birlik oluşturma çabaları başladı; bu girişimin, silahlı mücadele döneminde yapılan Sumam Toplantısı'nda, tüm siyasi faaliyetlerin Ulusal Kurtuluş Cephesi adı altında birleşerek siyasi otorite şeklini almasıyla sonuca ulaştığı anlatılmıştır. Ulusal Kurtuluş Cephesi'nin de bu gelişmenin bir neticesi olarak 1958'de, Cezayir Cumhuriyeti Geçici Hükümeti'ni kurduğu belirtilmiştir.

Türkiye, Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA Ders Kitapları ile Cezayir Tarih Ders Kitaplarında, İki Milli Mücadelenin Silahlı Mücadele Dönemlerinin İşlenişinin Karşılaştırılması

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde, işgalleri durdurmak ve vatani kurtarmak için Türk milletinin, 'Ya istiklâl, ya ölüm!' parolasıyla topyekûn bir mücadeleye başladığı anlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminin ise 1 Kasım 1954'te yayımlanan beyanname ile başladığı ifade edilmiştir. Kurtuluş Devrimi'nin amacının 5 Temmuz 1830'da düşen Cezayir Devleti'ni yeniden diriltmek olduğu anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminin başlangıcında, Kuvâ-yı Milliye birliklerinin düzenli orduya dönüştürüldüğü ve mücadelenin bu düzenli orduyla sürdürüldüğü belirtilmiştir. Cezayir'de ise Kurtuluş Devrimi'nin başlangıç zamanlarında siyasi parti vb. oluşumların bünyesinde örgütlenen silahlı gruplar mücadeleyi sürdürmüşlerdir. Daha sonra 1954 yılında kurulan ve 1956'daki Sumam Toplantısı'nda bütün siyasi faaliyetleri bünyesinde toplayan Ulusal Kurtuluş Cephesi'nin, silahlı mücadeleyi yürütmek üzere 1956'da Ulusal Kurtuluş Ordusu'nu (ALN) oluşturduğu anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin başka herhangi bir milli mücadeleyi örnek aldığı ifade edilmemiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin ise Fas, Tunus ve dünyanın daha başka bölgelerinde bağımsızlık için ortaya çıkan silahlı hareketlerden etkilendiği belirtilmiştir.

Türk silahlı mücadelesinin genel olarak cephe savaşı şeklinde gerçekleştiği; Anadolu'nun işgal edilmemiş yerlerinde bulunan askeri kuvvetlerin, işgalcileri yenilgiye uğratarak işgal edilen yerleri kurtarması şeklinde yürütüldüğü ifade edilmiştir. Cezayir silahlı mücadelesinin ise Fransız sömürge yönetimi tüm yurttaki hâkim olduğu; Cezayirli için işgal edilmemiş bir alan bırakmadığı için cephe savaşı şeklinde değil daha çok vur-kaç taktiği, sabotaj, gece saldırıları vb. faaliyetlerle gerçekleştiği anlatılmıştır.

Türkiye, Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA ders kitabında, Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde sürdürülen mücadeleler ve savaşların yapıldığı yerlerin haritalarına yer verilmiştir. İşgalcilere karşı mücadele eden ordu birlikleri ve komutanları hakkında verilen bilgilerle konu pekiştirilmiştir. Bu çerçevede Türk Milli Mücadelesi'nin liderlerinin özgeçmişlerine, elde ettikleri başarılarına ve bu liderlerin fotoğraflarına yer verilmiştir. Cezayir tarih ders kitaplarında da Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde sürdürülen mücadeleler ve çatışmaların yapıldığı yerlerin haritalarına yer verilmiştir. Sömürgeci Fransa'ya karşı mücadele eden mücahitler ve komutanları hakkında bilgi verilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin liderlerinin özgeçmişleri ve fotoğraflarıyla konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde verilen bilgilerden biri de askeri zaferlerdir. Bu zaferlere, tetiklediği gelişmelere de ilave olarak yer verilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde de aynı şekilde, elde edilen askeri başarılar ve mücadele önderleri hakkında bilgiler anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nde elde edilen askeri başarıların, BMM'nin ulusal ve uluslararası alandaki saygınlığını önemli ölçüde artırdığı vurgulanmış; ayrıca askeri zaferlerin temin ettiği antlaşmalardan ve işgalcilerin dünya kamuoyundaki itibarlarının zedelenmesinden

bahsedilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nde de benzer gelişmelerin yaşandığı, elde edilen askeri başarılarından sonra milli mücadele liderlerinin çalışmalarıyla Cezayir davasının uluslararası alana taşınması örneği üzerinden anlatılmıştır. Bu gelişmelerin, Fransa'nın dünya kamuoyundaki itibarını zedelediği belirtilmiştir. Nitekim yapılan çalışmalarla, Cezayir Kurtuluş Devrimi'nin uluslararası alanda tanındığı ve destek bulduğu değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde elde edilen askeri zaferleri takiben işgalci İtilaf Devletleri'nin anlaşma önerilerinin, BMM yetkilileri tarafından reddedildiği ve tam bağımsızlığa kadar savaşa devam edileceğinin ifade edildiği anlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde de elde edilen askeri başarıları müteakip, Fransa'nın bir taraftan çeşitli kanuni düzenlemeleri yürürlüğe koyduğu; diğer taraftan da her türlü baskı, şiddet, tutuklama, işkence ve katliamlarla Cezayirlileri mücadelelerinden vazgeçirmeye çalıştığı belirtilmiştir. Bu tedbirlere karşılık Cezayirlilerin, bağımsızlığa ulaşmaya kadar mücadeleye devam edeceklerini vurguladıkları ifade edilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde, Kurtuluş Savaşı'nın devam ettiği sıralarda milli mücadele ruhunun yansıtılması, milli birlik ve beraberlik duygusunun güçlendirilmesi amacıyla milli marşın yazıldığı belirtilmiştir. İstiklal Marşı olarak adlandırılan bu marşın, M. Akif Ersoy tarafından yazıldığı ifade edilmiş ve M. Akif Ersoy'un özgeçmişine ve fotoğrafına yer verilmiştir. Aynı şekilde Cezayir milli marşının da Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde, Kurtuluş Devrimi'nin devam ettiği sıralarda yazıldığı anlatılmıştır. *Kasemen* (كاسمناً) [Söz Veriyoruz/Yemin Olsun] adlı milli marşın Müftü Zekeriya tarafından yazıldığı ifade edilmiş; Müftü Zekeriya'nın özgeçmişine ve fotoğrafına yer verilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde BMM'de, Kurtuluş Savaşı ile ilgili çeşitli toplantıların yapıldığı anlatılmıştır. Kütahya-Eskişehir Muharebelerinden sonra alınacak tedbirleri görüşmek üzere BMM'de çok hararetli tartışmaların yaşandığı; bunun sonucunda Başkomutanlık Yasası'nın çıkarıldığı belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde de Kurtuluş Devrimi ile ilgili toplantılar yapıldığı belirtilmiştir. 1956'da yapılan Sumam Toplantısı'nda, bütün siyasal faaliyetlerin Ulusal Kurtuluş Cephesi adı altında birleştiği anlatılmıştır. Ulusal Kurtuluş Cephesi'nin (FLN) silahlı kanadını oluşturan Ulusal Kurtuluş Ordusu'nun (ALN) da Sumam Toplantısı'nda oluşturulduğu belirtilmiştir. Türk Milli Mücadelesi'nde ulusal hareketlerin birleştirilmesi, Cezayir'deki gibi silahlı mücadele döneminde değil, hazırlık döneminde gerçekleştirilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde BMM Hükümeti ile İtilaf Devletlerini oluşturan bazı devletler arasında anlaşmalar yapıldığı ifade edilmiştir. İmzalanan bu anlaşmalar üzerine bu devletlerin işgal ettikleri yerleri terk ettiği ve İtilaf Devletleri grubunda çözümler meydana geldiği belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde ise sadece Fransa ile mücadele edildiği ifade edilmiştir. Bu dönemde, Fransa ile imzalanan herhangi bir anlaşmadan bahsedilmemiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin hazırlık döneminde, İrade-i Milliye ve Hâkimiyet-i Milliye gazeteleri ile Anadolu Ajansı'nın kurulduğu anlatılmıştır. Bu basın-yayın kuruluşları silahlı mücadele döneminden önce kurulmuştur. Cezayir Milli Mücadelesi'nde ise Kurtuluş Devrimi'nin

başarılarının halka duyurulması amacıyla Mücahid Gazetesi ve Cezayir'in Sesi Radyosu'nun silahlı mücadele döneminde kurulduğu belirtilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde ordunun ihtiyaçlarını halktan karşılamak için Tekâlîf-i Milliye Emirlerinin yayımlandığı belirtilmiştir; bu yardımları toplamak ve orduya ulaştırmak için Tekâlîf-i Milliye Komisyonlarının kurulduğu anlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde ise Kurtuluş Devrimi'ne maddi yardım toplamak için işçi ve öğrenci federasyonlarının kurulduğu ifade edilmiştir.

Türkiye Ortaokul Sosyal Bilgiler ve TCİTA Ders Kitapları ile Cezayir Tarih Ders Kitaplarında İki Milli Mücadelenin Siyasal Mücadele Dönemlerinin İşlenişinin Karşılaştırılması

Türk Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminin, silahlı mücadele döneminde başladığı ifade edilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminin de aynı şekilde silahlı mücadele döneminde başladığı; dolayısıyla silahlı mücadele ile siyasal mücadelenin eşzamanlı yapıldığı ifade edilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi tek bir devlete karşı yapılmadığı için siyasal mücadelenin de tek bir devlete karşı değil, birden fazla devlete karşı yürütüldüğü belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi ise sadece Fransa'ya karşı yapıldığı için, siyasal mücadelenin de Fransa'ya karşı yürütüldüğü anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin silahlı mücadele döneminde BMM Hükümeti temsilcileri ile İtilaf Devletlerinin, Londra Konferansı'nda görüşmeler yaptığı ifade edilmiştir. BMM Hükümeti temsilcilerinin Londra Konferansı'nda, uluslararası alanda tanınmayı ve mücadelelerini tanıtmayı amaçladıkları belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde de Kurtuluş Devrimi liderlerinin, 1956'da Bandung Konferansı'na katılarak mücadelelerini uluslararası alanda duyurmayı hedefledikleri anlatılmıştır.

Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra İtilaf Devletlerinin Anadolu'da işgallere başladığı; ancak burada sömürge yönetimi tesis edemedikleri anlatılmıştır. Buna karşılık Fransa'nın Cezayir'de kurduğu sömürge yönetiminin, 100 yılı aşkın bir süre devam ettiği belirtilmiştir.

Anadolu'da uzun yılları kapsayan bir sömürge yönetimi kurulmadığı için Türk Milli Mücadelesi dünya kamuoyunda, herhangi bir devletin iç meselesi olarak algılanmamıştır. Türk Milli Mücadelesi liderleri de böyle bir algı olmadığı için bu yönde bir girişimde bulunmamışlardır. Cezayir'de ise Kurtuluş Devrimi başladığında dünya kamuoyunun büyük çoğunluğunun, bu olayların Fransa'nın bir iç meselesi olduğu görüşünü savunduğu belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadele liderlerinin de bu meselenin Fransa'nın bir iç meselesi değil, sömürülen bir milletin bağımsızlık mücadelesi olduğunu dünya kamuoyuna duyurmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Türk Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde, Milletler Cemiyeti teşkilatının bulunduğu anlatılmış; ancak Türk siyasal mücadelesinin daha çok Türk Milli Mücadelesi'nden etkilenen devletlerin katıldığı platformlarda yürütüldüğü belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde ise dünyanın birçok ülkesinin üye olduğu BM,

NATO vb. uluslararası teşkilatlar bulunmaktadır. Cezayir Milli Mücadelesi liderleri Cezayir meselesini BM gündemine taşımış ve BM üyesi ülkelerin desteğini almaya çalışmışlardır. Bu şekilde Fransa üzerinde baskı oluşturarak siyasal mücadelelerinde mesafe almaya yönelmişlerdir. Dolayısıyla siyasal mücadele açısından iki milli mücadele farklılık göstermektedir.

Türk Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde, işgalci devletlerin bazılarıyla TBMM arasında antlaşmaların yapıldığı belirtilmiştir. Yapılan bu antlaşmalarla İtilaf Devletleri grubunun mücadele inancı zayıflatılarak çözümleri sağlanmıştır. İşgalcileri yurttan tamamen atana kadar mücadeleye devam edildiği anlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde ise Kurtuluş Devrimi liderleri ve Fransa arasında herhangi bir antlaşmadan bahsedilmemiştir. Fransa egemen konumunda olduğundan, halkın birliğini bozarak Kurtuluş Devrimi'ni sonuçsuz bırakmak için çeşitli zamanlarda Cezayirliilerin haklarını genişleten yasalar çıkardığına; ancak bu oyunların tutmadığı ve Milli Mücadele yanlılarının mücadelesini, bağımsızlık sağlanana kadar sürdürdükleri anlatılmıştır.

Türk Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde, TBMM ile İtilaf Devletleri arasında 11 Ekim 1922'de Mudanya Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasıyla silahlı mücadelenin sona erdiği anlatılmıştır. Daha sonra taraflar arasında görüşmeler yapıldığı ve 24 Temmuz 1923'te Lozan Antlaşması'nın imzalandığı ifade edilmiştir. Lozan Antlaşması sonucunda savaş tazminatı, sınırlar, boğazlar, adalar, azınlıklar, kapitülasyonlar ve Osmanlı borçları gibi konuların karara bağlandığı belirtilmiştir. Cezayir Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde de Ulusal Kurtuluş Cephesi ile Fransa Hükümeti arasında 19 Mart 1962'de Evian Antlaşması'nın imzalanmasıyla silahlı mücadelenin sona erdiği anlatılmıştır. Antlaşma gereğince Cezayir'de 1 Temmuz 1962'de bağımsızlık için referandum yapıldığı, bağımsızlık için %97,5 evet oyu çıktığı belirtilmiştir. Hemen ardından 3 Temmuz 1962'de Fransa'nın, Cezayir'in bağımsız olduğunu ilan ettiği anlatılmıştır. Ulusal Kurtuluş Cephesi'nin, 5 Temmuz 1962'de ilan ettiği belirtilmiştir. Türk Milli Mücadelesi'nin siyasal mücadele döneminde ise bağımsızlık için referandum yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Bu tespitlerden de anlaşılacağı gibi inceleme konusu ders kitaplarında, her iki devletin karşılıklı olarak birbirlerinin milli mücadelelerine yeteri kadar yer vermediği görülmektedir. Bunun sebepleri araştırıldığında karşımıza, öncelikle uluslararası ilişkiler ortamındaki yeni denge arayışları ile bu dengenin taraflarını oluşturan yeni bloklara bağlı gelişmeler çıkmaktadır.

Türkiye ve Cezayir Milli Mücadelelerinin Ders Kitaplarında Karşılıklı Olarak Yeterli Ölçüde Yer Almayışının Uluslararası İlişkiler Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Uluslararası ilişkiler sisteminde 1950'li yıllardan itibaren şiddeti, yoğunluğu ve kapsamı gittikçe artan ve vaat edilenin aksine sonu diktatörlüklerle bitecek olan bağımsızlık savaşları; bu gelişmeyle de ilişkili olarak bir taraftan Soğuk Savaş adını alacak olan çatışmaların yaşanacağı iki kutuplu dünya düzeni ve diğer yandan Bağlantısızlar Hareketi olarak adlandırılacak daha farklı bir eğilim sahne almıştır. Soğuk Savaş döneminin bu kamplaşmalarında, zamanla NATO üyesi Batılı ülkeler Birinci Dünya; Varşova Paktı'na bağlı Doğu Bloku ülkeleri İkinci Dünya ve sömürgeci yeni kurtulan bağlantısız ülkeler Üçüncü Dünya olarak adlandırılmıştır. Fransa'ya

karşı kurtuluş mücadelesi veren Cezayir, bu kamplaşmaların şekillendirdiği uluslararası ilişkiler ortamında en sıcak çatışma alanlarından biri olmuştur.

Aynı dönemde, Cezayir ve Türkiye'nin varlıklarını korumaya yönelik stratejik hedefleri ve öncelikleri ise farklı olmanın ötesinde belli oranda çatışan bir nitelik arz etmektedir.

Türkiye Sovyet Rusya'nın, 1945'ten itibaren Boğazlarla Kars ve Ardahan üzerindeki taleplerinden kaynaklanan güvenlik endişeleri ve ekonomik ihtiyaçları dolayısıyla kararlı bir şekilde Batılı devletlerle ittifaka yönelmiştir. Batılı devletler de Komünizm'e karşı jeostratejik ve jeopolitik öneminden dolayı bu talebe sıcak bakmışlardır. Taraflar arasındaki yakınlaşmada en somut adım ABD'nin, 12 Mart 1947'de ilan ettiği Truman Doktrini ile Türkiye'nin güvenlik endişesini onaylamasının ardından, Soğuk Savaş dönemine geçişi de simgeleyen ve esasında Avrupa'nın genel anlamda kalkınmasını hedefleyen Marshall Planı'na, 5 Haziran 1947'de Türkiye'nin de dahil edilmesiyle atılmıştır (Turan, Barlas, 2004: 153-154; Bağcı, 2004: 193-197; Al, 2014: 121). Bu adımlara karşılık Türkiye de dış politikasını Batı ve 4 Nisan 1949'da kurulmuş olan NATO ile tamamen uyumlu bir yörüngeye oturtmaya yöneldiğini simgeleyen tarihi gelişmelere imza atmıştır. Bunların ilki Türkiye'nin, 1949'da İsrail'i tanıyan ilk Müslüman devlet olmasıydı. Bunu, 1950 yılında Kore'ye asker gönderilmesi takip etmiştir. Nihayet bu manevralar bir şekilde sonuç vermiş ve Türkiye, 1951'de NATO'ya üye olmuştur (Turan, Barlas, 2004: 153-156; Sönmezoğlu, 2004: 551-552; Yavuz, 2004: 239).

Gerçekten de Cezayir Kurtuluş Savaşı'nın yoğunluk ve ivme kazandığı soğuk savaş döneminde Türkiye, ittifaka girişinin ilk yıllarından itibaren çıkarlarının NATO ittifakının çıkarlarıyla tamamen örtüştüğü varsayımına dayalı bir dış politika takip etmiş; dolayısıyla Arap ve Afrika ülkeleriyle olan ilişkiler, Batı ittifakı ile ilgili sorumlulukların bir türevi durumunda kalmıştır. Zamanla NATO'dan çok NATO'cu bir görüntüye dönüşen bu tek yanlı dış politika, Türkiye'nin Ortadoğu'da Araplardan uzaklaşmasına; çoğunluğunu Arapların oluşturduğu bölge ülkelerinin Türkiye'yi, Batı'nın çıkarlarının taşıyıcısı bir ülke olarak algılamalarına ve iki kesim arasındaki ilişkilerin ciddi manada bozulmasına yol açmıştır. Türkiye'nin bu politik yaklaşımı, özellikle Cezayir örneğinde somutlaşmış ve bu konuda, adeta Fransa'dan daha fazla Fransız kalan bir görünüm kazanmıştır.

Dekolonizasyon sürecinin önemli aktörlerinden Cezayir ise büyük ölçüde Türk Kurtuluş Savaşı yıllarındaki siyasi ve diplomatik şartlara benzer bir ortamın içindeydi ve uluslararası sistemdeki söylem ve eylemlerini de bu anlayışa uygun olarak düzenlemeye çalışmıştır. Bu çerçevede, dış politikasında önceliği, 1950'li yıllardan itibaren başladığı örgütlenme çalışmalarını 1955 Bandung Konferansı'ndan sonraki Belgrad Konferansı'nda (1961) tamamladıktan sonra Bağlantısızlar/Bağlantısızlık Hareketi adıyla örgütlenen ülkelerle ve antiemperyalist söylemleriyle öne çıkarak sömürgeci kurtuluş sürecindeki ülkelerin taleplerini büyük ölçüde destekleyen ve kuruluşunu 14 Mayıs 1955'te tamamlayan Sovyet Rusya liderliğindeki Varşova Paktı ülkeleriyle ilişkilerini geliştirmeye vermiştir.

İki ülkenin dış politika yaklaşımlarındaki bu farklılık, tabiatıyla pek çok konuda diplomatik çatışmayı da beraberinde getirmiştir. Nitekim Türkiye, Bağlantısızlar Hareketi oluşturma yönündeki ilk girişim olan Bandung Konferansı'ndan itibaren (18-24 Nisan 1955) 1960-1961 yıllarına kadar Cezayir ile ilgili hayati oylamalarda Fransa'nın yanında yer almıştır.

Türkiye'nin bu tavrı gerek Arap ülkeleriyle gerekse Cezayir ile uzun sürecek bir soğukluğun oluşmasında en önemli etkenlerden biri olmuştur. Türkiye'nin, bazen Yunanistan'ın bile gerisinde kaldığı bu oylamalarda Asya ve Afrika ülkeleriyle Varşova Paktı üyeleri ise çoğunlukla Cezayir'in yanında yer almışlardır (Çiftçi, 2010: 265; Bostanoğlu, 1999: 334-337; Gönübol, Sar, 1977: 321-323). Kaldı ki zaten daha öncesinde, 1924'te hilafetin ilga edilerek akabinde devletin laikleştirilmesi, dünyanın oldukça geniş coğrafyasında olduğu gibi Arapların ve Kuzey Afrika'daki ülkelerin Türkiye'ye yönelik bakışını olumsuz etkilemiştir (Sander, 2013: 227; Gönübol, Sar, 1977: 95; Arı, 2008: 355).

Bununla birlikte Menderes Hükümeti, Cezayir bağımsızlık hareketine destek için el altından, biri 1957'de ve diğeri 1959'da olmak üzere silah yardımıyla bulunmuştur (Balcı, 2017: 117; Kösebalaban, 2011: 81; Tepeciklioğlu, 2012: 72-73; Ataöv, 1977: 133-134).

1960'tan itibaren gerçekleşen bir dizi iç ve dış gelişmeler Türkiye'yi, NATO eksenli tek yönlü dış politikayı gözden geçirmeye zorlamıştır. Bunların en önemlileri, 1962 Küba Krizi ile 1963'ten itibaren alevlenen Kıbrıs bunalımında ve en açık ifadesini 1964'teki Johnson Mektubu'nda bulan Batılı müttefikleri tarafından yalnız bırakılması olmuştur.

Dış politikadaki bu değişimden itibaren, önceleri Türkiye-Batı bağlamında değerlendirilen Türk-Arap ve Filistin ilişkileri, 1967'den itibaren Kıbrıs-İslam Konferans Örgütü (İKÖ) ekseninde değerlendirilmiştir. İKÖ'nün değişmeyen gündem maddelerinden biri ise Filistin ve onu temsil eden örgütler olarak Filistin Kurtuluş Örgütü (FKÖ) ve el-Fetih olagelmıştır. Bu anlayış çerçevesinde Türkiye'nin bölgeye yönelik gerçekleştirmeye çalıştığı iki hedeften biri İsrail ile ilişkilerin sürdürülmesi; diğeri ise Filistin davasının siyasi düzlemlerde desteklenmesi ve Arap devletleriyle ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi olmuştur. Türkiye, Arap-İsrail çatışmasındaki konumunu, bu iki hedef arasında kurulması düşünülen dengeye dayandırmaya çalışmıştır (Yavuz, 2004: 237).

Türkiye ile içlerinde Cezayir'in de bulunduğu Arap ülkeleri arasındaki ortak tarihi miras, bu dönemde bir engel işlevi görmüştür. İki tarafın yönetici aydın kesiminin de kendilerini hem halka rağmen halkçı ve milliyetçi; hem de Batılılar üzerinden tanıma ve tanımlamalarının bir tezahürü olarak Türkiye'deki yönetici elit, kendilerini İslâm ile özdeşleştirdikleri halk kesiminden ayrı tutmak için İslâm'ı bir Arap kültürü olarak takdim etmiştir. Arap aydınlar ise İslâm'ı emperyalist Osmanlı ile eşitlemişlerdir. Taraflar, bu anlayışı tabii olarak eğitim sistemlerine de aktarmışlardır (Yavuz, 2004: 237-238).

Mesela Türkiye'nin FKÖ ve İsrail ile olan ilişkilerinin konjonktürel olarak değişiklik göstermesine karşılık Filistin ve FKÖ ile adeta iç içe geçmiş bir görüntü verecek derecede yakınlaşmış bulunan Cezayir'in aynı konudaki istikrarlı çizgisi de zamanla birbiriyle çatışmıştır. Benzeri çatışma durumlarının gerçekleştiği alanlar arasında, özellikle Nasır dönemi Mısır ve Suriye politikaları gösterilebilir. Cezayir'in bu konudaki politik anlayışının Sovyetler tarafından da genelde desteklenmesi, iki ülke ilişkilerindeki gerilimi artıran etkenler arasında yer almıştır. 1962'de elde edilen bağımsızlıktan sonra Cezayir'de yönetimi ağırlıklı olarak sosyalist iktidarların denetim altında bulundurulması durumu dikkate alındığında aradaki ideolojik ayrışmanın daha da derinleştiği söylenebilir.

Nitekim Cezayir, Türkiye'nin BM'deki aleyhte oylarının karşılığı olmak üzere daha sonra Kıbrıs ve Bulgaristan'daki gelişmeler gibi önemli konularda Türkiye aleyhinde oy kullanmaktan çekinmemiştir. 2012 yılında Cezayir Başbakanı Ahmed Uyahya'nın, Türk yetkililerin Fransa'yla yaşadıkları "soykırım" tartışmalarında Türkiye Başbakanı'na hitaben "Kanımız üzerinden çıkar sağlama" demesi, her ne kadar kendi ülkesinde de tepkiyle karşılanmışsa da içten içe devam etmekte olan bir soğukluğun açığa çıkması şeklinde yorumlanabilir (HaberTürk, 09.01.2012; Hürriyet, 08.01.2012).

Yukarıdaki bilgilerin de gösterdiği gibi ulusal çıkarların karşılıklı olarak ayrışması ve bu ayrışmanın zaman zaman çatışma halini alması gerek iki ülke gerekse diğer Arap ülkeleri ile Türkiye arasındaki ilişkilerin olumlu yönde gelişmesini engellemiştir. Buna politika yapıcı yönetici kesimlerle aydınların ideolojik tercih ve yaklaşımlarının da eklenmesi, tabii olarak eğitim sistemlerindeki zihniyet ve algıyı da olumsuz etkilemiş; dolayısıyla ders kitaplarında karşılıklı olarak iki ülkenin özgürlük mücadelelerine beklendiği ölçüde ve yeterli miktarda yer verilmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada varılan sonuçlar benzerlik ve farklılıklar olarak iki başlık altında aşağıda verilmiştir.

Farklılıklar

Çalışma sonucunda ulaşılan farklılıklar şunlardır:

1. Türk Milli Mücadelesi, geçmişten gelen bağımsız yaşama özelliğinin bir yansıması olarak işgallere karşı koyma fikriyle başlatılmıştır. Cezayir Milli Mücadelesi ise Cezayirlilerin, Fransızlarla eşit haklara sahip olmalarına yönelik hak talep etme fikriyle başlamış; zamanla bu fikir bağımsızlık fikrine dönüşmüştür.
2. Türk Milli Mücadelesi'ne bakıldığında, kendisinden önceki herhangi bir milli mücadeleyi örnek almadığı; bunun aksine daha sonraki milli mücadelelere örnek olduğu görülmüştür (Doster, 2004; Koloğlu, 2004; Şimşir, 2015; TCİTA 8, 2012). Cezayir Milli Mücadelesi'nin ise bağımsızlık mücadelesi veren Fas ve Tunus'tan etkilendiği anlaşılmaktadır.
3. Türk Milli Mücadelesi Anadolu'dan yönetilirken, Cezayir Milli Mücadelesi daha çok Mısır'dan idare edilmiştir.
4. Türk Milli Mücadelesi'ne bakıldığında mücadelenin, Mustafa Kemal (Atatürk) ve arkadaşları tarafından idare edildiği ve zaman içerisinde Mustafa Kemal Paşa'nın liderliğiyle öne çıktığı görülmektedir. Cezayir Milli Mücadelesi'nde ise herhangi bir lider öne çıkarılmamış; yönetici kadronun tamamına olabildiğince eşit derecede yer verilmiştir.
5. Her iki milli mücadele kendi dönemlerinde farklı uluslararası platformlarda yürütülmüştür. Dolayısıyla siyasal mücadele açısından iki milli mücadele farklılık göstermektedir. Türk Milli Mücadelesi dünya kamuoyunda, herhangi bir devletin iç meselesi olarak algılanmamıştır. Cezayir Kurtuluş Devrimi başladığında dünya kamuoyunun büyük çoğunluğu, bu olayların Fransa'nın bir iç meselesi olduğu görüşünü savunmuşlardır.

6. Her iki milli mücadele, silahlı mücadele döneminde izlenen savaş taktiği itibarıyla da farklılık göstermektedir. Türk Milli Mücadelesi'nde işgaller, Lozan Antlaşması'ndan sonra ortadan kalkmışken Cezayir Milli Mücadelesi'nde işgallerin ortadan kalkması için referandum yapılmıştır.

Benzerlikler

Çalışma sonucunda ulaşılan benzerlikler şunlardır:

1. Her iki milli mücadelenin de hazırlık döneminde çeşitli cemiyet, parti, dernek vb. yapılar vücut bulmuştur. Düzenlenen toplantı ve kongrelerle teşkilatlanmaya çalışılmıştır. Başlangıçta cemiyet, parti, dernek vb. yapıların bünyesinde eli silah tutan herkes mücadele ederken zamanla düzenli ulusal ordular kurulmuştur.
2. Her iki milli mücadele sürecinde halkı bilgilendirmeye yönelik basın-yayın organları kurulmuştur. Bu yönüyle iki milli mücadelenin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.
3. Her iki milli mücadelede de tam bağımsızlık sağlanana kadar silahlı mücadeleye devam etme kararı alınmıştır.
4. Her iki milli mücadelenin silahlı mücadele döneminde ortaya çıkan maddi sıkıntılar, milletin desteğiyle aşılmıştır.
5. Her iki milli mücadelede de milli duyguları yüceltmek amacıyla milli marşlar yazılmıştır.
6. Her iki milli mücadele sonucunda elde edilen zaferler antlaşmalarla garanti altına alınmıştır.

Görüldüğü gibi Türk Milli Mücadelesi ile mazlum milletlerden biri olan Cezayir'in Milli Mücadelesi arasında hem farklılıklar hem de benzerlikler bulunmaktadır.

Türk Milli Mücadelesi, bağımsızlık savaşı veren mazlum milletlere örnek olmuştur ve aynı zamanda bağımsızlık mücadelesi veren mazlum milletler Türk Milli Mücadelesi'ni ilgi ile takip etmişlerdir (Akın, 2003; Doster, 2004; Koloğlu, 2004; Şimşir, 2015; TCİTA 8, 2012).

Mazlum milletlerden biri olan Cezayir'de milli mücadele liderleri, Türk Milli Mücadelesi'ni hayranlıkla yakından takip etmiş; Türk Milli Mücadelesi'nin başarıya ulaşmasını sevinçle karşılamış ve kutlama telgrafları çekmiştir (Şimşir, 2015: 54-55). Cezayir Milli Mücadele liderleri Fransızlara karşı Mustafa Kemal'in propagandasını yapmışlar; hatta bazıları bu yüzden tutuklanmıştır. Cezayir Kurtuluş Devrimi'nde Cezayirli mücahitler Mustafa Kemal'in fotoğraflarını üzerlerinde taşıyarak ona olan hayranlıklarını göstermişlerdir (Akın, 2003; Doster, 2004).

Öneriler

2018'de değiştirilen 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programından, daha önceki öğretim programında yer alan "Türk Milli Mücadelesi'nin ve Atatürkçülüğün, bağımsızlık savaşı veren mazlum milletlere örnek olduğunu fark eder." kazanımı ile 8. sınıf TCİTA ders kitabında yer alan "Mazlum Milletler" konusu çıkarılmıştır. Söz konusu kazanım ve konunun programa alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Türk Milli Mücadelesi ile Cezayir Milli Mücadelesi'nin ders kitaplarına yansımaları karşılaştırılmıştır. Aynı araştırma, her iki ülkenin çağdaşlaşma sürecini içine alacak şekilde genişletilebilir.

İlgili alan yazında, Türk Milli Mücadelesi ile mazlum milletlerin milli mücadelelerini karşılaştıran çok az sayıda çalışma mevcuttur. Bu konuda yapılacak çalışmalarla alan yazın zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, Kenan (2003). *Cezayir'de Fransız Vahşeti ve Ötesi*. İstanbul: Derin.
- Al, Arzu (2014). *Türk Dış Politikası*. İstanbul: Kaknüs.
- Arı, Tayyar (2008). "Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Ortadoğu ve Körfez Ülkelerine Yönelik Dış Politikaları." *Türk Dış Politikası, Cumhuriyet Dönemi*. c. II. ed. Mustafa Bıyıklı. İstanbul: Gökkuşbu, 351-380.
- Armaoğlu, Fahir (2010). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1789-1914*. 6. b., İstanbul: Alkım.
- Atatürk Araştırma Merkezi (1997). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. c. I-III. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Bağcı, Hüseyin (2004). "Demokrat Parti'nin Ortadoğu Politikası." *Türk Dış Politikasının Analizi*. der. Faruk Sönmezoglu. İstanbul: Der, 171-205.
- Balcı, Ali (2017). *Türkiye Dış Politikası, İlkeler, Aktörler ve Uygulamalar*. 2. b., İstanbul: Alfa.
- Cezayir Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti Ortaokul 1. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Cezayir: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cezayir Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti İlkokul 3. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Cezayir: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cezayir Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti İlkokul 5. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Cezayir: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cezayir Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti Ortaokul 4. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Cezayir: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Çiftçi, Kemal (2010). *Tarih, Kimlik ve Eleştirel Kuram Bağlamında Türk Dış Politikası*. Ankara: Siyasal.
- Doster, Barış (2004). *Atatürk, Türk Dünyası ve Mazlum Milletler*. İstanbul: 19 Mayıs Kitaplığı.
- Gönlübol, Mehmet, Sar, Cem (1977). *Olaylarla Türk Dış Politikası*. 4. b., Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- HaberTürk, 09.01.2012. <https://www.haberturk.com/dunya/haber/704405-cezayir-basbakanina-ulkesinden-tepki-yagiyor>.

Hürriyet, 08.01.2012 <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/cezayir-basbakanindan-turkiyeyi-soke-edecek-aciklama-19628497>.

İnalçık, Halil (2016). *Devlet-i Aliyye*. c. IV. Ed. Emre Yalçın. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Jorga, Nicolae (2005). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi (1774-1912)*. c. V. Çev. Nilüfer Epçeli. İstanbul: Yeditepe.

Kahraman, Kemal (1993). “Cezayir.” *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. c. VII, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, <https://islamansiklopedisi.org.tr/cezayir#3-osmanli-donemi>.

Karasar, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Koloğlu, Orhan (2004). *Mazlum Milletler Devrimleri ve Türk Devrimi*. 2. b., İstanbul:

Kaynak.

Kösebalaban, Hasan (2011). *Turkish Foreign Policy: Islam, Nationalizm and Globalizasyon*. New York: Palgrave Macmillan.

Köstüklü, Nuri (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Günay.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı*. 5. b., Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anadol.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı*. İstanbul: Netbil.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı*. İzmir: Çağlayan.

Sander, Oral (2013). *Türkiye'nin Dış Politikası*. der. Melek Fırat. 4. b., Ankara: İmge.

Sönmezoğlu, Faruk (2004). “Soğuk Savaş Yıllarında Kıbrıs Sorunu, Bağlantısızlar ve BM Genel Kurul’undaki Oylamalar/Kararlar.” *Türk Dış Politikasının Analizi*. 3. b., der. Faruk Sönmezoğlu. İstanbul: Der, 541-572.

Şimşir, Bilal N. (2015). *Doğunun Kahramanı Atatürk*. 2. b., Ankara: Bilgi.

Tepeciklioğlu, Elem Eyryce (Bahar 2012). “Afrika Kıtasının Dünya Politikasında Artan Önemi ve Türkiye-Afrika İlişkileri.” *Ankara Üniversitesi Afrika Çalışmaları Dergisi*. c. I. Sayı 2, 59-94.

Tuğ, Osman (2017). *Uluslararası Sınavlarda Başarılı Ülkeler ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turan, İlter, Barlas, Dilek (2004). “Batı İttifakına Üye Olmanın Türk Dış Politikası Üzerine Etkileri.” *Türk Dış Politikasının Analizi*. 3. b., der. Faruk Sönmezoğlu. İstanbul: Der, 151-170.

- Yavuz, M. Hakan (2004). “İkicilik (Duality): Türk Arap İlişkileri ve Filistin Sorunu.” *Türk Dış Politikasının Analizi*. der. Faruk Sönmezoğlu. İstanbul: Der, 236-251.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. b., Ankara: Seçkin.

LOWER SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT

Agim BUJARİ¹

Abstract

Encouraging critical thinking skills in students is a necessity and very significant in order to have an open-minded generation and in accordance with actual developments. Teachers should kindle students' curiosity, discussion, fair judgment, evaluation and becoming active in problem solving. Contemporary education process often emphasizes the importance of teaching and learning by focusing learning activities on research and collaborative work, encouraging critical thinking skills, creative and productive application of knowledge, an active approach in learning content and solving specific problems in project activities. The development of critical thinking skills through education is often discussed as a meaningful and necessary objective, but also an implicit and unarguable goal. The purpose of this research is to find out through empirical research whether lower secondary school teachers encourage critical thinking skills in students. The research populace consists of all lower secondary school teachers (about 8,000), whilst the representative group consists of 202 lower secondary school teachers. The overall results show that about 73.6% of teachers do encourage a high level of critical thinking in the classroom, 17.5% of them encourage an average level, while 8.9% of teachers encourage a low level. The overall average of the results, $M = 3.94$. Comparative results suggest that there are statistically significant differences between teachers with different characteristics on encouraging critical thinking skills in students. Empirical results show that female teachers develop a higher critical thinking skill in students, with an average, $M = 112.28$, than male teachers, with a significant lower average, $M = 79.28$, $U = 3021.500$, $Z = -3.768$, $p = 0.000 < 0.05$.

Keywords: Critical thinking, teacher, student, encouragement.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Özet

Öğrencilerin eleştirel düşünmesini teşvik etmek, çağın gelişmesine ayak uydurarak açık görüşlü nesiller yaratmak için gerekli ve çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin merakını, tartışmayı, doğru yargılama yetisini, değerlendirmeyi teşvik etmek ve problem çözmede aktif olmak için çalışmalıdır. Çağdaş eğitim süreci, öğrenme etkinliklerini araştırma ve işbirliğine dayalı çalışmaya odaklayarak, eleştirel düşünmeyi teşvik ederek, bilginin yaratıcı ve üretken uygulamasını, öğrenme içeriğine aktif bir yaklaşımla ve proje etkinliklerindeki belirli sorunları çözerek öğretme ve öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Eleştirel düşüncenin eğitim yoluyla geliştirilmesi genellikle anlamlı ve gerekli bir hedef olarak tartışılır, ancak aynı zamanda itirazsız ve tartışılmaz bir hedeftir. Araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünmesini destekleyip desteklemediğini deneysel araştırma yoluyla ortaya çıkarmaktır.

¹ Pedagogical Institute of Kosova, Education, e.-posta: agim.bujari@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3989-0851

Araştırma evrenini Kosova`da görev yapan yaklaşık 8000 ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise 202 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Genel sonuçlar, öğretmenlerin yaklaşık %73,6'sının öğrencileri yüksek düzeyde eleştirel düşünmeye teşvik ettiğini, %17,5'inin öğrencileri ortalama bir düzeye teşvik ettiğini ve öğretmenlerin %8,9'unun öğrencileri düşük bir düzeye teşvik ettiğini gösterdi. Sonuçların genel ortalaması $M = 3.94$. Karşılaştırmalı sonuçlar, öğrencilerin eleştirel düşünmesini teşvik etmede farklı özelliklere sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ampirik sonuçlar, kadın öğretmenlerin öğrencilerde daha yüksek eleştirel düşünme becerisi geliştirdiklerini, ortalama $M = 112.28$, erkek öğretmenler ise önemli ölçüde daha düşük bir ortalama göstermektedir, $M = 79.28$, $U = 3021.500$, $Z = -3.768$, $p = 0.000 < 0.05$.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, öğretmen, öğrenci, teşvik.

INTRODUCTION

Critical thinking is the disciplined art to ensure that you use the best thought that you are capable of using in every circumstance. We all have numerous choices to make. We need the best information to make the best choices (Paul, R. W. & L. Elder, 2002). Critical thinking is a complex process which requires higher levels of cognitive skills in processing the information (Choy S. Chee & Cheah, Phaik Kin., 2009).

Critical thinking is the key skill that contributes to the development of human beings. It helps students analyze, evaluate, think on their own, solve problems and reason (Yuliawati, Mahmud and Muliati, 2016). Thinking critically does not mean to think negatively. It is an unbiased and objective process of evaluating the claims and opinions of others (Papak, P. P., L. Vujičić and Ž. Ivković, 2017). Critical thinking skills are useful in almost every situation of daily life, even in evaluating the advertisements we encounter every day (Musai, 2014).

Critical thinking skills, or what some refer to as the highest-level skills, help students connect the knowledge while using information from many different sources and experiences to gain a broader perspective and a deeper understanding (Figen, 2010).

The premise that critical thinking is to know, to listen, means that critical thinking is a learned skill that needs to be constantly developed, practiced and integrated into the curriculum to engage students in active learning. To support this premise, a focused attention should be paid to content implementation, learning process, and methods of assessment (Snyder, L. G. & M. J. Snyder, 2008).

Many teachers are trying to change their practices and support the development of critical thinking skills while reading and writing. They want their students not to be mere reproducers, but to question, examine, create, solve, interpret, and debate the facts, data, or given ideas in relevant materials (Temple, Ch. A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, 2006).

Teachers have the key role to play in developing critical thinking. By applying the right approach and different techniques in teaching, they will influence the development of students' critical thinking skills.

1. LITERATURE REVIEW

There are many definitions on critical thinking in literature, but there is no consensus on one definition. On the other hand, all these definitions have something in common, and when studied closely, they seem to revolve around certain ideas: First, there is a consensus that critical thinking is intentional, reasonable, reflective, self-monitoring, responsible, and capable of thinking based on criteria (Figen, 2010).

Thinking is a very important issue in contemporary education and nowadays many teachers are interested in developing and encouraging critical thinking skills in their classrooms (Asgharheidari, F.&A. Tahriri, 2015).

Critical thinking, or the ability to engage in the intentional self-regulation judgment, is widely recognized as an essential skill for the era of knowledge (Abrami, et al., 2008). The critical thinker is usually inquisitive, well-informed, reliable to reason, open-minded, flexible, careful in decision - making, persistent in seeking results, etc. (Facione, 1990).

One of the most important things you can do for yourself is to start the process of becoming a "critic" of your way of thinking. You do this not to deny yourself, but to improve yourself, to start practicing the art of thinking and learning throughout your life (Paul, R. W.&L. Elder, 2002).

1.1. Critical thinking

Critical thinking does not suggest a new concept, but a part of the problem that theorists face is that it is a complex and controversial notion which is difficult to define and, consequently, to be studied (Abrami, et al. 2008). John Dewey is considered to be the inventor of critical thinking. He regarded it as a reflective thought and defined it as an active, persistent, careful consideration of a belief in light of the grounds that support it (Papak, P. P., L. Vujičić and Ž. Ivković, 2017). As we develop the basic intellectual skills which nurture critical thinking, we can begin to use those skills in a selfish way or in a virtuous way. In other words, we develop in a way that we learn to see the mistakes in our own thinking as well as how the others think. Or we can simply develop the ability to make our opponent's thinking look bad (Paul, R. W.&L. Elder, 2002).

There are numerous definitions on critical thinking. One of these definitions is that critical thinking constitutes the evaluation of conclusions, considering logically and systematically problems, evidence and solutions (Musai, 2014).

The meaning of critical thinking can be summarized as reflection; identifying and evaluating assumptions; investigation, interpretation and analysis; reasoning and conclusion; with contextual consideration. Therefore, critical thinking is a complex process that requires higher levels of cognitive skills in processing the information (Choy S. Chee&Cheah, Phaik Kin., 2009).

Critical thinking is an outcome, a reference point in the thinking process, which makes the learner control, include, adapt, or publicize information (Steele, J. L., Meredith, K.S., Temple C., 1998). Critical thinking is the ability to analyze and evaluate arguments according to their consistency and reliability, to respond to arguments, and to reach conclusions through provided information (Tiruneh, 2014).

In general, critical thinking is a kind of ability to look at the events, conditions or thoughts in a certain way, and make comments, decisions, by studying the reliability and validity of knowledge according to the standards of logic and mind (Seferoglu, S. S. & Akbiyik, C. , 2006). Critical thinking involves a range of skills, including the ability to properly assess details, investigate relevant evidence, and find inaccurate arguments in educational settings (Fahim, M.&M. R. Ghamari, 2011). According to Facione, critical thinking refers to the process of meaningful conclusion, a merit of the idea that requires reflection of evidence, environments, methods, and criteria (Facione, 1990). Critically thinking students are usually enthusiastic about learning. They are able to face challenges and see them as opportunities to learn even in more difficult tasks (Temple, Ch. A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, 2006).

The Critical Thinking community defines the critical thinking as an intellectually disciplined process of active and skillful conception, by applying, analyzing, synthesizing, and / or evaluating the collected or generated information by observation, experience, reflection, reasoning or communication, as a guide to reliability and action (Scriven, M., & Paul, R, 2007).

The Delphi Committee identified six skills (interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation), 16 sub-skills, and 19 inclinations (including inquisitiveness, operating mind, understanding other people, etc.) that were associated with critical thinking. These skills and inclinations provide a complex normative framework to understand and evaluate the quality of human cognition (Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D., 2008).

1.2. Teacher's role in encouraging students' critical thinking

The teacher plays a very important role in running the learning process. Among other things, they affect the development of students. Students who are properly instructed by their teachers are expected to become independent and develop critical thinking skills. The most successful classes are those classes where students are encouraged to think and engage in critical thinking (Halper, 1995; Kurland, 1995; Unrau, 1997 in Temple, et al., 2006). Critical thinking enables us to examine our thoughts and become aware of their nature (Temple, Ch. A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, 2006).

In order, for students, to develop critical thinking skills, conditions and opportunities must be created. Paul suggests that critical thinking can be developed in an atmosphere that encourages intellectual virtues: intellectual autonomy, intellectual civilization, intellectual confidence or confidence in reason, intellectual courage, intellectual curiosity, intellectual discipline, intellectual sensibility, intellectual humility, intellectual integrity, intellectual persistence, intellectual responsibility and the intellectual sense of justice (Paul, 1995).

There are many factors that can affect a student's thinking process. These factors are teacher-student relationship, collective or collaborative study, deep approach and transformative learning. The teacher plays a key role in providing clear instruction and performing stimulating classroom activities because they influence students' thinking process (Rodzalan, Sh. A.&M. M. Saat, 2015).

Teaching Critical Thinking is a high-level teaching. It develops students' inquisitiveness and gives them the opportunity to rejoice in their learning success. "If children feel good about learning activities, they take the initiative to engage fully in them" (Gartrell, 2000).

The teacher, during the lesson, must encourage students to become active. He should ask questions, which encourage students to think at a higher level, beyond the questions that require simple repetition of facts (Temple, Ch. A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, 2006).

The teacher should implement different strategies to encourage students to think critically. The strategy of learning through exploration is given a special importance as part of collaborative work strategies because its implementation encourages students to learn based on their personal experiences (Papak, P. P., L. Vujičić and Ž. Ivković, 2017).

1.2.1. Various techniques that encourage critical thinking

Teachers should use a variety of methods and techniques, which affect the development of students' critical thinking skills. By implementing these strategies, teachers are able to encourage students' critical thinking.

1. Insert

Insert stands for 'Interactive System for Efektive Reading and Thinking'. Insert is a teaching method, which enables students to actively control their level of understanding during the reading process (Bujari, 2010). Using this technique, the teacher ensures a consistent participation of the student in lesson.

While reading, students should check the degree of comprehension and depending on that degree they place signs which present student's interaction with the text being read. By using this technique, a sustainable participation of children in learning is ensured.

2. Find the title

This is a technique, which motivates students to read the text carefully, analyze it as a whole and make a decision, which will be the title, which would best express the content and message of the text.

This technique activates all students in the learning process. Reading the text is not simple, but it requires in-depth and thoughtful high-level analysis to find the title, which best expresses the content. This technique is usually used in the stage of comprehension of meaning (Bujari, 2010).

3. Discussion network

This is a teaching technique of graphic organization of information and, also, a complex lesson can be "orchestrated". This activity makes students be attentive when reading the text, understand its content and the main idea.

Student participation in this activity is high, while the argument and final results are very positive. This technique provides children with maximum freedom in expressing themselves, expressing their opinions aloud, writing arguments in favor of an issue, trying to persuade opponents, freedom in changing places during the debate, etc.

4. I know, I want to know, I learned

The activity I know, I want to know, I learned, can be used to structure an entire lesson. It inquires students to think about what they know about the topic, ask questions about it, and find answers to these questions (Temple et al., 2006). Using this method helps students make predictions about what they are going to read through the questions that arise and what they would like to answer (Musai, 2005a).

5. Venn Diagram

Venn diagram is a technique which identifies the common and different elements between two or more concepts, objects, characters, phenomena, etc. This technique was previously used only in mathematics classes, but nowadays it can be used successfully in all classes when the comparison of the two elements is required.

6. Directed Thinking and Reading Activity-DRTA

Directed thinking and reading activity is a directed reading activity, which aims to involve students actively in the reading process (Bujari, 2010). Children will think while reading; will predict and record their predictions.

Experience shows that directed thinking and reading is an activity that should be highly valued by teachers because students are encouraged to read and make predictions about what they read (Musai, 2005b).

2. THE GOAL OF THE RESEARCH AND RESEARCH QUESTIONS

2.1. The goal of the research

The purpose of this research is to find out through empirical research whether lower secondary school teachers encourage students' critical thinking.

2.2. Research questions

1. Are there differences between teachers of different ages on encouraging students' critical thinking?
2. Are there differences between teachers of different genders on encouraging students' critical thinking?

3. What is the correlation of teachers' experience with encouragement of critical thinking in students?
4. What is the impact of teachers' training on encouraging students' critical thinking?

3. RESEARCH METHODOLOGY

3.1. The model of the study and methods

This study employed the representative model, where 202 lower secondary school teachers have participated in a survey. In representative studies, the number of participants can be from a small number up to thousands of participants (Matthews, B. and L. Ross, 2010). These studies can be quantitative and qualitative. This study employed the quantitative approach whereby questionnaires were administered among teachers whilst for data analysis, were employed descriptive, comparative and correlational statistics.

3.2. Research participants

This study surveyed the views of 202 lower secondary school teachers. 20 of them are up to 30 years old, 71 are from 31 to 40 years old, 49 are from 41 to 50 years old, 49 are from 51 to 60 years old and 13 teachers are over 60 years old.

There are 136 female teachers and 66 male teachers.

Based on their degree, 17 teachers have a 3 - year bachelor's degree, 116 have a 4 - year bachelor's degree, 63 have a master's degree and 6 teachers have other degrees (5 teachers have a higher pedagogical school degree, and 1 teacher has a PhD degree.

From these respondents, 52 of them work in rural schools, 137 in urban schools and 13 of them work both rural and urban schools.

In terms of experience, 29 respondents have up to 5 years' experience, 85 respondents have 6 -15 years, 41 of them have 16-25 years, 37 respondents have 26-35 years and 10 respondents have over 35 years' experience.

About the trainings attended for RWCT or other trainings related to critical thinking, 156 respondents have attended trainings, and 46 of them have not attended any trainings.

3.3. Research instruments

The research instrument for teachers was used to conduct the research. The instruments consist of two parts, in the first part are presented the data of the teachers, and while in the second part are presented the questions about the promotion of critical thinking in students. The research instrument consists of 18 questions. The questionnaire which used a 5-point Likert scale, was administered to the respondents. The research question posed was aimed at analyzing the promotion of students' critical thinking. A Likert scale was used comprising of 5 scales available: 1. strongly disagree, 2. disagree, 3. neither agree nor disagree, 4. Agree, 5. strongly agree, and

then for study needs, the recoding was done in 3 scales: 1. low encouragement, 2. average encouragement, 3. high encouragement.

3.3.1. Instrument reliability

The reliability of the survey was checked using the Cronbach's alpha model and the parallel model.

Based on the results, in Cronbach's alpha model it is noticed that the predicted value of the instrument reliability is 0.967, while the reliability value is 0.966, also according to the Parallel model, the predicted value is 0.967, while the realized value is 0.966. These two values are close to one another and show that the meter is very reliable.

Based on these results, the reliability of the instrument used is very high which indicated that it could be used in the main study

Table no. 3.1. Reliability of the research instrument

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.966	.967	18

Reliability Statistics	
Common Variance	1.032
True Variance	.635
Error Variance	.397
Common Inter-Item Correlation	.615
Reliability of Scale	.966
Reliability of Scale (Unbiased)	.967

3.4. Statistical data analysis methods

Quantitative research data were analyzed through statistical package for social sciences (SPSS). To test the internal consistency of the instrument, were used the models: Cronbach alpha and Parallel, taking the value above 0.7, as a value that proves whether the questionnaire has internal consistency or not. The level of statistical significance 0.05 was set for the evaluation of the results of all statistical tests.

The Mann Whitney U test was used to test differences in the perceptions of female and male teachers regarding the encouragement of students' critical thinking by teachers. The Kruskal

Walis test is used to test the differences of teachers with different experiences on encouraging students' critical thinking. To compare the age averages of teachers in promotion of critical thinking, the ANOVA One Way Test was used. The T-Test was used to test the correlation of trainings for RWCT.

The Levin test was used to test the homogeneity of variances, while the Kolmogorov-Smirnov test was used to verify whether the distribution is normal or not.

The Pearson Correlation Coefficient was used to estimate the correlation between the variables.

4. RESULTS

4.1. Correlation results

The results show a fairly high correlation between the variables. In general, very few of the variables have low correlation; most of them have average and high correlation. Below are all high-level correlations, ranging from the highest value to the lowest value. There is high correlation between the thirteenth question and the eighteenth question, $r=0.896^{**}$, $p=0.000$, between the seventeenth question and the eighteenth question, $r=0.883^{**}$, $p=0.000$, between the thirteenth question and the seventeenth question, $r=0.880^{**}$, $p=0.000$, the tenth question and the thirteenth question, $r=0.863^{**}$, $p=0.000$, the thirteenth question and the fourteenth question, $r=0.862^{**}$, $p=0.000$, the tenth question and the seventeenth question, $r=0.846^{**}$, $p=0.000$, the thirteenth question and the fifteenth question, $r=0.837^{**}$, $p=0.000$, the fifteenth question and the seventeenth question, $r=0.837^{**}$, $p=0.000$, between the fifteenth question and the eighteenth question, $r=0.834^{**}$, $p=0.000$, between the fourteenth question the sixteenth, $r=0.814$, $p=0.000$, the twelfth question and the thirteenth question, $r=0.813$, $p=0.000$, the sixteenth question the eighteenth question, $r=0.811^{**}$, $p=0.000$, the tenth question the fifteenth question, $r=0.809^{**}$, $p=0.000$, the twelfth question and the seventeenth question, $r=0.808^{**}$, $p=0.000$, the twelfth question and the eighteenth question, $r=0.804^{**}$, $p=0.000$, the tenth question the eighteenth question, $r=0.800^{**}$, $p=0.000$, the thirteenth question and the seventeenth question, $r=0.800$, $p=0.00$, the fifteenth question and the seventeenth question, $r=0.800$, $p=0.000$, between the thirteenth question and the sixteenth question, $r=0.796^{**}$, $p=0.000$, between the twelfth question and the fourteenth question, $r=0.794^{**}$, $p=0.000$, between the fourteenth question and the seventeenth question, $r=0.794^{**}$, $p=0.000$, the fourteenth question and the fifteenth question, $r=0.787^{**}$, $p=0.000$, between the tenth and the fourteenth question, $r=0.783^{**}$, $p=0.000$, between the eighth question and the seventeenth question, $r=0.782^{**}$, $p=0.000$, between the tenth question and the sixteenth question, $r=0.767^{**}$, $p=0.000$, between the eighth question and the twelfth question, $r=0.761^{**}$, $p=0.000$, between the tenth question and the twelfth question, $r=0.760^{**}$, $p=0.000$, between the twelfth question and the sixteenth question, $r=0.753^{**}$, $p=0.000$, between the twelfth question and the fifteenth question, $r=0.753^{**}$, $p=0.000$, between the twelfth question and the fifteenth question, $r=0.747^{**}$, $p=0.000$, between the fourth question and the fifth question, $r=0.744^{**}$, $p=0.000$, the ninth question and the thirteenth question, $r=0.742^{**}$, $p=0.000$, the eighth question and the thirteenth question, $r=0.739^{**}$, $p=0.000$, the eighth question and the tenth question, $r=0.734^{**}$, $p=0.000$, the eighth question and the fifteenth question, $r=0.729^{**}$,

p=0.000, the ninth question and the fourteenth question, 0.725**, p=0.000, the ninth question and the seventeenth question, 0.724**, p=0.000, the eighth question and the ninth question, r=0.723**, p=0.000, the ninth question and the tenth question, 0.722**, p=0.000, the eighth question and the eighteenth question, r=0.720**, p=0.000, the first question and the second question, r=0.719**, p=0.000, the ninth question and the seventeenth question, r=0.707, p=0.000, the ninth question and the eighteenth question, r=0.707, p=0.000, between the fifth question and the sixth question, r=0.704**, p=0.000.

These results indicate a high and statistically significant correlation between the variables.

Table no. 4.1. Correlation of variables

		Correlations												
		Q2	Q5	Q6	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
Q1	Pearson Correlation	.719*	.603*	.642*	.412*	.498**	.341*	.580*	.537*	.545*	.503*	.474*	.521*	.551*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q4	Pearson Correlation	.645*	.744*	.646*	.513*	.603**	.272*	.560*	.613*	.613*	.567*	.541*	.602*	.602*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q5	Pearson Correlation	.660*	1	.704*	.538*	.543**	.355*	.552*	.569*	.548*	.542*	.516*	.575*	.572*
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q8	Pearson Correlation	.610*	.615*	.582*	.723*	.734**	.521*	.761*	.739*	.697*	.729*	.684*	.782*	.720*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q9	Pearson Correlation	.501*	.538*	.520*	1	.722**	.502*	.678*	.742*	.725*	.691*	.707*	.724*	.707*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q10	Pearson Correlation	.588*	.543*	.523*	.722*	1	.485*	.760*	.863*	.783*	.809*	.767*	.846*	.800*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Q12	Pearson Correlation	.608*	.552*	.523*	.678*	.760**	.578*	1	.813*	.794*	.747*	.753*	.808*	.804*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q13	Pearson Correlation	.583*	.569*	.536*	.742*	.863**	.423*	.813*	1	.862*	.837*	.796*	.880*	.896*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q14	Pearson Correlation	.588*	.548*	.552*	.725*	.783**	.444*	.794*	.862*	1	.787*	.814*	.794*	.858*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q15	Pearson Correlation	.558*	.542*	.469*	.691*	.809**	.491*	.747*	.837*	.787*	1	.800*	.837*	.834*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q16	Pearson Correlation	.549*	.516*	.515*	.707*	.767**	.506*	.753*	.796*	.814*	.800*	1	.800*	.811*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q17	Pearson Correlation	.601*	.575*	.518*	.724*	.846**	.479*	.808*	.880*	.794*	.837*	.800*	1	.883*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.2. Hypotheses results

Hypotheses 1:

Alternative Hypothesis (AH): There are statistically significant differences between teachers of different ages on encouraging critical thinking in students.

Hypothesis zero (HO): There are no differences between teachers of different ages on encouraging critical thinking in students.

To test the hypothesis was administered the One Way ANOVA parametric test.

To find the homogeneity of variances was used the Levin test. Empirical results show that the variances are not homogeneous, because $p=0.031 < 0.05$. Empirical results show that teachers over 60 years old have the highest average on encouraging critical thinking in their students, $M = 76.8$, whilst teachers from 51 to 60 years old have the lowest average, $M = 69.5$, $F = 0.923$, p

= 0.452 > 0.05. Empirical results show that there are differences between teachers of different age groups on encouraging students' critical thinking, but these differences are not statistically significant, so we can conclude that the alternative hypothesis is not supported.

Table no. 4.2. Testing the first hypothesis through the ANOVA test

Descriptives								
Encouraging critical thinking								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Maxi
					Lower Bound	Upper Bound	.	.
Up to 30	20	72.8000	4.84062	1.08240	70.5345	75.0655	65.00	82.00
31-40	71	69.7324	16.27791	1.93183	65.8795	73.5853	18.00	86.00
41-50	49	72.0000	14.78456	2.11208	67.7534	76.2466	18.00	87.00
51-60	49	69.4694	15.91920	2.27417	64.8969	74.0419	22.00	84.00
Over 60	13	76.8462	5.36728	1.48862	73.6027	80.0896	72.00	88.00
Total	202	70.9802	14.58922	1.02649	68.9561	73.0043	18.00	88.00

Test of Homogeneity of Variances			
Critical thinking			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.709	4	197	.031

ANOVA					
Critical thinking					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	786.909	4	196.727	.923	.452
Within Groups	41995.012	197	213.173		
Total	42781.921	201			

Hypotheses 2:

Alternative Hypothesis (AH): Female teachers have a greater impact on encouraging critical thinking in students.

Hypothesis zero (HO): There is no correlation between teachers' gender and encouragement of students' critical thinking.

To test the hypothesis was administered the non-parametric Mann Whitney U test, and to assess whether the distribution is normal was used the Kolmogorov-Smirnov test. The findings show that distribution is not normal, $p=0.000<0.05$. Empirical results show that the average of results of female respondents' on encouraging critical thinking in students, is $M = 112.28$, while the average of results of male respondents is $M = 79.28$, $U = 3021.500$, $Z = -3.768$, $p = 0.000 < 0.05$. Based on the averages and statistical test, it turned out that female teachers have a greater impact on encouraging critical thinking in students. Based on these results, we can conclude that the alternative hypothesis is supported.

Table no. 4.3. Testing of the second hypothesis, through the Mann Whitney U test

Ranks				
	Sex	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Encouraging critical thinking	Female	136	112.28	15270.50
	Male	66	79.28	5232.50
	Total	202		

Test Statistics ^a	
Absolute	Critical thinking .318
193	

Most Extreme	Positive	.029
Differences	Negative	-.318
Kolmogorov-Smirnov Z		2.120
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000
a. Grouping Variable: Gender		

Test Statistics ^a	
	Encouraging critical thinking
Mann-Whitney U	3021.500
Wilcoxon W	5232.500
Z	-3.768
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Grouping Variable: Sex	

Hypotheses 3:

Alternative Hypothesis (AH): There are differences between teachers with different work experience on encouraging critical thinking in students.

Alternative zero (HO); There is no correlation between teachers' work experience and encouraging critical thinking in students.

The results of Kolmogorov-Smirnov test showed that the distribution is not normal, since $p=0.037<0.05$.

Empirical results show that teachers with 6-15 years of work experience have a greater impact on encouraging critical thinking in students, for their average is the highest, $M = 117.63$, then teachers with the longest work experience in teaching, over 35 years of work experience, $M = 113.35$, and then teachers with 26-35 years of work experience, $M = 95.45$, teachers with 16-25 years of work experience, $M = 89.59$, while teachers with experience up to 5 years have the lowest average, $X_2 = 15.107$, $p = 0.004 < 0.05$.

Based on the empirical results, we can conclude that the alternative hypothesis is supported, for there are statistically significant differences between teachers with different experiences on encouraging students' critical thinking.

Table no. 4.4. Testing of the third hypothesis, through the Kruskal Wallis test

Ranks			
	Experience	N	Mean Rank
Encouraging critical thinking	Up to 5 years	29	74.71
	6-15 years	85	117.63
	16-25 years	41	89.59
	26-35 years	37	95.45
	Over 35 years	10	113.35
Total		202	

Test Statistics^a		
		Critical thinking
Most Extreme Differences	Absolute	.517
	Positive	.517
	Negative	.000
Kolmogorov-Smirnov Z		1.410
Asymp. Sig. (2-tailed)		.037
a. Grouping Variable: Experience		

Test Statistics^{a,b}	
Encouraging critical thinking	
Chi-Square	15.107
Df	4
Asymp. Sig.	.004

- a. Kruskal Wallis Test
- b. Grouping Variable: Experience

Hypothesis 4:

Alternative Hypothesis (AH): Teachers who have attended critical thinking trainings have a greater impact on encouraging critical thinking in students.

Hypothesis zero (HO): There are no differences between teachers who have attended critical thinking trainings and those who have not, on encouraging critical thinking in students.

The empirical results of the Levene's test show that the variances are not homogeneous, since $p=0.000<0.05$.

Empirical results show teachers who have attended critical thinking trainings, have the highest average $M = 73.106$, while the average of teachers who have not attended critical thinking trainings is, $M = 63.7826$, value of $F = 33.314$, while $p < 0.05$.

The results show that there are statistically significant differences between teachers who have attended critical thinking trainings and those who have not, thus teachers who have attended critical thinking trainings, have a greater impact on encouraging critical thinking in students, so we can conclude that the alternative hypothesis is supported.

Table no. 4.5. Testing of the fourth hypothesis, through the T-test

Group Statistics					
	Trainings	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Encouraging critical thinking	Yes	156	73.1026	11.15069	.89277
	No	46	63.7826	21.30406	3.14111

Independent Samples Test

Encouraging critical thinking	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference

Equal variances assumed	33.31 4	.000	3.94 3	200	.000	9.31996	2.36371
Equal variances not assumed			2.85 4	52.46 5	.006	9.31996	3.26552

5. DISCUSSION OF RESULTS

Results discussion on the correlations between the variables

The correlation between variables measures the relationship between two variables. In this research, we did not find any correlation between the independent variables and dependent variables, but we found a high correlation between some dependent variables. The highest correlation was found between the thirteenth question and the eighteenth question, $r = 0.896^{**}$, $p = 0.000$, which is an indicator of a high and statistically significant relation.

Results discussion on research hypotheses

In this study, we have analyzed and compared some data, but below will be presented only the comparisons that showed statistically significant differences.

According to the alternative hypothesis; Female teachers have a greater impact on encouraging critical thinking in students. It was found that there are statistically significant differences. The results show a high average of teachers, $M = 112.28$, while the average of teachers, $M = 79.28$, $U = 3021.500$, $Z = -3.768$, $p = 0.000 < 0.05$. These results show that female teachers have a greater impact on encouraging critical thinking in students, and in this case the alternative hypothesis is supported.

Teachers' work experience is of great importance when dealing with various issues. Regarding the encouragement of critical thinking in students, the hypothesis is that: There are differences between teachers with different work experience on encouraging critical thinking in students. Empirical results show that there are differences between teachers with different work experience and the highest average was shown by teachers with 6-15 years' work experience, with an average of $M = 117.63$, while the lowest average was shown by teachers with up to 5 years' work experience, $X^2 = 15.107$, $p = 0.004 < 0.05$. Based on these results, we can conclude that neither teachers with less work experience nor teachers with more work experience have influenced the promotion of students' critical thinking, but teachers with an average work experience did.

Trainings play an important role for teachers to be up to date with information and practices applied in the education system. Innovations, which are implemented in schools, are mainly learned through constant training. And then, it depends on teachers whether they are willing to implement those innovations in their teaching practices. Regarding the assertion that: Teachers who have attended critical thinking trainings have a greater impact on encouraging critical thinking in students, it was found that trainings have helped teachers to have a greater

impact on encouraging critical thinking in students. Teachers who have attended critical thinking trainings have a higher average ($M = 73.106$) than teachers who have not attended any critical thinking trainings ($M = 63.7826$). Based on the value of $F = 33.314$ and $p < 0.05$, we can conclude that the differences are statistically significant. Based on these results, we can conclude that teachers who have attended critical thinking trainings, have a greater impact on encouraging critical thinking in students.

Based on the results of the study we can conclude that teachers generally are committed to encourage critical thinking in their students. There are statistically significant differences between female and male teachers, teachers with different work experiences and teachers who have attended and those who have not attended critical thinking trainings on encouraging critical thinking in lower secondary school students.

BIBLIOGRAPHY

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Educational Research*, 1102–1134.
- Asgharheidari, F.&A. Tahriri. (2015). A Survey of EFL Teachers' Attitudes towards Critical Thinking Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 388-396.
- Bob Matthews and Liz Ross. (2010). *Metodat e hulumtimit: Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane*. Tiranë: CDE.
- Bujari, R. (2010). *Mësimdhënia tradicionale dhe mësimdhënia ndërvetpruese*. Prizren: Berati.
- Choy S. Chee&Cheah, Phaik Kin. (2009). Teacher Perceptions of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1812-9129.
- Facione, P. A. (1990). The Delphi Report. *California Academic press*.
- Fahim, M.&M. R. Ghamari. (2011). Critical Thinking in Education: Globally Developed and Locally Applied . *Theory and Practice in Language Studies*, 1632-1638.
- Figen, K. (2010). *An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level*.
- Gartrell, D. (2000). What the kids said today. *Redleaf Press*, 59.
- Halpern, D. (1995). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. *Mahwal, Nj: Lawrence Earlbaum Associates*.
- Kurland, D. (1995). I know it says... What does it mean? Critical skills for critical reading. . *New York: Wadsworth*.
- Lewis, J. (. (2005). *Studimi akademik, Lexime dhe strategji*. Tiranë: CDE, KEC.

- Modele për mësimdhënie të suksesshme: Teknika për zhvillimin e të menduarit kritik*. (2001). Tiranë: Edualba.
- Modele të Mësimdhënies sipas strukturës ERR*. (2003). Prishtinë: KEC.
- Musai, B. (2003). *Metodologji e mësimdhënies, Interpretime teorike, modele praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive*. Tiranë: PEGI.
- Musai, B. (2005). *Mësimdhënia dhe të nxënit ndërvprues (për klasat 1-5)-Modele për zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve*. Tiranë.: CDE.
- Musai, B. (2005). *Mësimdhënia dhe të nxënit ndërvprues (për klasat 6-12, shoqërore)- Modele për zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve*. Tiranë: CDE.
- Musai, B. (2008). *Mësimdhënia dhe të nxënit ndërvprues (për klasat 1-5)-Modele për zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve*. Tiranë: CDE .
- Musai, B. (2014). *Metodologji e mësimdhënies, Arti dhe shkenca për të përgatitur nxënës të suksesshëm (botimi i dytë)*. Tiranë: CDE.
- Papak, P. P., L. Vujičić and Ž. Ivković. (2017). Project Activities and Encouraging Critical Thinking: Exploring Teachers' Attitudes. *C E P S Journal*, 27-46.
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rose: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W.&L. Elder. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Financial Times Pentice Hall.
- Radulovic, L.&M. Stančić . (2017). What is needed to develop critical thinking in schools? *CEPS Journa*, 9-25.
- Rodzalan, Sh. A.&M. M. Saat. (2015). The Perception of Critical Thinking and Problem Solving Skill among Malaysian Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 725-732.
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking*.
- Seferoglu, S. S. & Akbiyik, C. . (2006). Teaching critical thinking. . *Hacettepe University Journal of Education*, 193-200.
- Snyder, L. G.& M. J. Snyder. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 90-99.
- Steele, J. L., Meredith, K.S., Temple C. (1998). *"Zhvillimi i mendimit kritik"*. Tiranë.
- Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulumit* . (2001). Prishtinë&Tiranë.: KEC&ARA.
- Temple, Ch. A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster. (2006). *Strategji të mësimdhënies dhe të të nxënit për klasat mendimtarë* . Tiranë: CDE&KEC.

- Tiruneh, D. T. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. . *Higher Education Studies*, 1-17.
- Unrau, N. (1997). *Thoughtful teachers, thoughtful learner. A guide to helping adolesencts think critically*. . New York: Pippine.
- Yuliawati, M. Mahmud and A. Muliati. (2016). Teacher's questioning and students' critical thinking in EFL classroom interaction. *ELT Worldwide* , 231-247.